This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

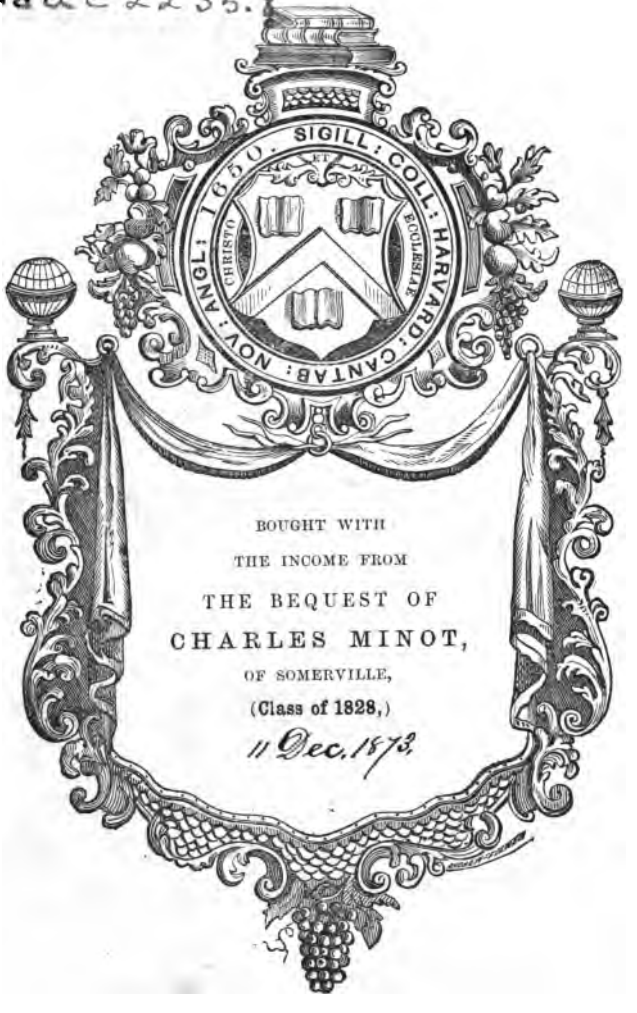
Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Harvard College,
1869.

Educ
2235
8

49.45

Educ 2235.8



Zur Frage

über den

Geſchichts-Unterricht

auf höheren Schulen.

Ein erweitertes Vorwort zu dem hiſtoriſchen Hülfsbuch

von

Profeſſor Dr. (Friedrich Ludwig) Wilhelm **W. Herbſt,**
Probſt und Gymnaſial-Director in Magdeburg.

Mainz 1869.
C. G. Kunze's Nachfolger.

Educ 2235.8

1873, Dec. 11.
Minot Fund.

I.

Daß der hiſtoriſche Unterricht auf höheren Schulen nächſt und mit dem deutſchen das Sorgenkind unſerer Didaktik iſt, hat ſeine guten Gründe. Seine Methode wie ſeine wiſſenſchaftlichen Grundlagen ſind eben von neuem Datum, und wir ſtehen noch immer in der Periode des Werdens und Taſtens, mag man das ehrlich eingeſtehen oder ſich hinter den

---

Um kein Vorwort zum „Vorwort“ ſchreiben zu müſſen, erlaube ich mir hier unter dem Texte nur eine kurze Vorbemerkung. Meine früher in den Vorworten zur erſten Auflage dieſes Hülfsbuchs wiederholt kundgegebene Abſicht, mich über das Ganze des Geſchichtsunterrichts demnächſt in einer beſonderen Schrift auszuſprechen, findet ſich in den folgenden Bogen, wie ſchon ihr geringes Volumen zeigt, nicht ausgeführt. Von perſönlichen Hinderungsgründen abgeſehen, hielt mich die Erwägung ab, daß wir noch zu ſehr mitten in der Discuſſion und in dem Erfahren begriffen ſind, um ſchon eine irgend abſchließende Methodik dieſer Disciplin aufſtellen zu können. Wir müſſen noch durch manchen Schaden klüger, von manchem Schwindel geheilt werden, ehe man aus dem Strudel ſchwankender und tappender Meinungen feſtes Land ſehen und ehe ſich im Allgemeinen ein Stock und Stamm unbeſtrittener Grundſätze bilden kann. — Dieſes erweiterte Vorwort habe ich aber nicht zurückhalten wollen, einmal um zum Theil wenigſtens mein Verſprechen zu erfüllen, dann, um der Einzelvorworte zu den verſchiedenen Theilen des Buches überhoben zu ſein, und endlich, um von meinem Verfahren eingehender und zuſammenhängender Rechenſchaft geben zu können, als es in eigentlichen Vorworten thunlich iſt. Ueber den letztgenannten Zweck gehen die Blätter nicht hinaus, wenn ſie auch nicht vermeiden konnten, hier und da an allgemeinen Vorfragen zu rühren und einleitungsweiſe davon auszugehen.

conventionellen Formen der Lehrbücher und der Lehrart fest und sicher fühlen. Noch vor 20 Jahren meinte ein berühmter Fachmann und ein Kenner der Schulbedürfnisse, der verstorbene Löbell, der Geschichtsunterricht habe gar keine Methodik. Nicht als hätte in früheren Jahrhunderten der deutschen Bildung die Geschichtsforschung oder den deutschen Schulen der Geschichtsunterricht gefehlt. Vielmehr giebt es keinen Punkt in unserer Schulgeschichte seit der Kirchen- und Schul-Erneuerung, wo der historische Unterricht ganz ausgefallen wäre, wenn auch in der Ursprungszeit unserer gelehrten Schulen wohl nur Michael Neander die Geschichte zum besonderen Lehrobject gemacht hat. Aber auch dies Unicum zeugt doch laut genug für das gefühlte Bedürfniß, und daß es gerade von einem der Väter und Meister der neuen Bewegung gefühlt wurde, die Thatsache steht wie ein gutes Omen an der Schwelle unserer Schulgeschichte. Aber aller Geschichtsunterricht von Neander's Wirken hinter den Ilfelder Klostermauern und seinem Compendium Chronicorum an durch die Zeit hindurch, wo Cellarii compendium historiae Schulbuch war, herab bis zum Beginn unseres Jahrhunderts — er trägt der Regel nach doch einen Charakter, den armseliger Aeußerlichkeit, des Sammelns von vereinzelten Notizen im Interesse praktischer Verwendbarkeit. Und wie konnte das anders sein, da die Sache selbst, die Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung, noch nicht in wissenschaftlicher Form vorhanden war? Erst mußte diese Voraussetzung sich erfüllen, ehe die Brücke von den Höhen zu den Niederungen der Schulstube geschlagen werden konnte. Ganz analog dem deutschen Unterricht, von dem auch erst die Rede sein konnte, nachdem eine nationale Literatur erwacht war. Noch im vorigen Jahrhundert stand der Geschichtsunterricht, soweit er überhaupt betrieben wurde, noch ganz im Dienste äußerlicher Zwecke; die ihm innewohnenden Bildungsmomente geltend zu machen, wurde im Allgemeinen nicht einmal versucht. Und es konnte auch versucht werden, weil eben die Vorbedingung, eine

Wissenschaft der Geschichte, fehlte, in welcher Kritik, geistige Belebung des Stoffes, künstlerische Gestaltung die unentbehrlichen Factoren sind. Was von Geschichtsforschung vorlag, diente ganz wie der Unterricht meist außerhalb der Sache liegenden Zwecken als Wegweiser durch die weitläufigen Trümmer des alten Reichsbaues, oder es waren Magazine von Antiquitäten. Den geraden Gegensatz gegen diese unfreie und mühselige Betriebsamkeit bildet jene weltbürgerliche Geschichtsbehandlung, halbphilosophisch und halbhistorisch, wie sie auch aus dem „philosophischen Jahrhundert" datiert, sie ist aber nichts als eine Abart echter Geschichtsschreibung und hat weder die Wissenschaft noch die Schule weiter gebracht. Zwischen diesen beiden Extremen bahnte sich die historische Literatur unserer Tage ihre Wege.

Große Zeitereignisse und die Arbeiten großer zeitgenössischer Forscher haben zusammengewirkt, das historische Interesse mehr und mehr zu einem Gemeingut der geistig Mitlebenden zu machen. Das erstere gilt zunächst von dem engeren nationalen Boden, wo die letzten Zeiten, Ausläufer und Fortsetzer der Freiheitskriege, Wunder und Zeichen brachten und wie an einem Baume Früchte und Blüthen, Erfüllungen und neue Hoffnungen zugleich wachsen ließen; es gilt gleichermaßen von den allgemeinen Weltereignissen und Weltzuständen. Mit dem Besinnen auf die eigne Geschichte schärft und belebt sich der Sinn für die Fernen der Zeiten, für die Weltgeschichte. Und gerade die Jetztzeit hat auch darin einen universalen Charakter, daß sie, wie keine frühere, für alle denkbaren staatlichen Typen, für alle Arten und Stadien politischer und socialer Bewegungen, für alle schicksalsvollen Culturfragen bis hinauf und hinein in das innerste Heiligthum des Völkerlebens lebendige Exempel und Erfahrungen aufweist, — Vorgänge, über den Erdkreis zerstreut, mit denen uns die modernen, Raum und Zeit umwandelnden Hülfsmittel in den unmittelbarsten, allstündlichen Rapport setzen. Jede Zeitung ist ja in nuce ein täglich sich erneuerndes politisches Weltbild.

Gerade dies Mitleben mit dem Fernen, als ob es ein Nahes wäre, der Wunsch und die Fähigkeit, Vergangenes in Gegenwärtiges umzusetzen, ist ja der Grundtrieb des geschichtlichen Sinnes. Gewiß, es weht heute eine historische Luft. In ihr, durch sie ist denn auch im Vaterlande eine historische Literatur erwachsen von großem wissenschaftlichen, von fast größerem nationalen Werth. Den innersten Impuls hat, wie bemerkt, das erfrischte, wieder auferstandene nationale Leben in und seit den Befreiungskriegen gegeben, das eine wissenschaftliche und künstlerische Vorarbeit ohne Gleichen vorfand: die Sprach- und Stil-Formen unserer schönen Literatur, die kritische Methode der erstarkten Alterthumswissenschaft, den Sinn für die allgemeinen Lebensgesetze aus der klassischen Zeit unserer Philosophie, eine sich regenerierende Theologie. So spröde dann die historische Schule, die treue Erforscherin der vergangenen Erscheinung, sich gegen die Philosophie des Absoluten verhielt und ihrem Wesen nach verhalten mußte, *gelernt* hat sie doch unwillkürlich und unbewußt von ihr. Aber der eigentlich fruchtbare Boden war die Größe der Zeit.

Wir haben *Niebuhr's* Selbstzeugniß, wie das was die Zeit Großes vorbereitete und hervorbrachte, das er „mit zerrissenem oder freudigem Herzen" erlebte, bei ihm sich auf einem scheinbar ganz heterogenen und entlegenen Punkt, in der Darstellung der römischen Geschichte reproducierte. Es ist die ethische Stimmung der Seele, deren der wahre Historiker bedarf wie der Lebensluft; es ist aber auch grunddeutsch, daß schließlich kaum ein Unterschied in der Geschichtserkenntniß besteht zwischen nationaler und fremder Geschichte, zwischen dem Interesse des Volkes und der Wissenschaft. In Niebuhr ehren wir den Vater unserer heutigen Geschichtswissenschaft. *Ranke* ist auf dem näher gelegenen Boden der modernen Geschichte Fortsetzer und Vollender der Niebuhr'schen Methode; er hat die noch wenig mündige Geschichtsschreibung zugleich *reden* gelehrt. Seine Schule beherrscht durchaus die heutige Geschichtsforschung, zum guten Theil die Geschichtsschreibung.

Habe ich hiermit den Stand der Dinge, wenn auch in grober Skizzierung, richtig gezeichnet, so liegt darin für den historischen Unterricht auf höheren Schulen eine Förderung und eine Gefahr zugleich. Einmal in dem Selbsterleben einer großen Zeit. Zunächst muß die vaterländische Geschichte und ihre Vorführung auf der Schule an lebendiger Frische, an freudiger Sicherheit, an ethischer Vertiefung und gesunder realistischer Farbe gewinnen, jetzt wo ihre Räthsel sich lösen oder lichten und es Manchem, auch im Süden, wie Schuppen von den Augen fällt. Aber wie der Theil und das Centrum, so die Peripherie und das Ganze der Geschichte. Dasselbe belebt sich auch für die Schule; Analogien und Parallelen werden wach, und das Alte verjüngt und klärt sich im Lichte des Neuen und Neuesten. Wir Alle sind in die Schule gegangen der erlebten Dinge, und der Geschichtslehrer muß bei ihnen in die Schule gehen. Aber dazu gehört eben mehr als sie blos erlebt haben. Ich rede noch nicht von dem gründlichen Unterschied zwischen geschichtlichem Interesse, an dem wir reich sind, und geschichtlicher Gesinnung, an der wir noch gar arm sind, — ein Unterschied, bei welchem es sich noch um mehr handelt, als um die allgemeine Kluft zwischen Erkennen und Wollen — aber die Nüchternheit hat neben der Begeistrung nicht selten gefehlt; nicht Alle haben das Gleichgewicht behauptet. Schadet aber ein Zuviel von Enthusiasmus und Wärme der Jugend gegenüber weniger, — denn die Jugend hat eben auch hierin andere Bedürfnisse als die Wissenschaft — so liegt dagegen in dem Aufschwung der historischen Studien dichter neben der Förderung die Gefahr.

Die Größe der Förderung bedarf keiner Belege. Auch für den Unterricht ist der geschichtliche Stoff in den letzten fünf Decennien wahrer, tiefer, durchsichtiger, zusammenhängender, ja wesentlich umgestaltet und neu geworden. Die Vor-Niebuhr'sche oder Vor-Ranke'sche Form unserer Geschichtskunde ist vielfach antiquiert. Wer von diesem großartigen Umgestaltungsproceß nur halbe Kunde hat, weiß das und hat

es an sich selbst erfahren. Offenbar wachsen hieraus zunächst dem Lehrer, der in diese Bewegung mit Theilnahme eintritt, große Förderungen zu. Der Schlendrian, das mechanische Ausruhen auf ererbtem Besitz, die Stagnation sind schwerer möglich. Der Geschichtslehrer wird, wenn er auch nicht wissenschaftlich produciert, doch durch aufmerksames und gewissenhaftes Verfolgen der wissenschaftlichen Fortschritte in die geistige Mitarbeit hineingezogen, zu eigner und seiner Schüler Anregung. Nur der selbst fortarbeitende Lehrer fördert auch andere. Und wie ist dem Jugendlehrer auch auf diesem Gebiete eine Erfrischung zu gönnen!

Aber für die Schule sind aus dem Auf- und Umschwung der Geschichtsstudien auch offenbare Bedenken erwachsen. Sie liegen in der Gefahr einer falschen Isolierung oder Autonomie dieser Studien. Gaben die vergangenen Jahrhunderte, extensiv und intensiv, zu Wenig an historischer Bildung auf der Schule, so ist die Gegenwart von einem Zuviel bedroht.

Als die Philologie sich vor Zeiten von der Theologie löste und dieser Loslösungsproceß sich auch in den lehrenden Personen vollzog, entstand für die Schule die keineswegs überall überwundene Gefahr einer falschen und einseitigen Emancipation. Auch die Geschichte hat sich fachlich und amtlich nicht selten auch für die Schule emancipiert und auf eigne freie Füße gestellt. Der Zug der Zeit war auch hier eine Macht. Daß die classische Philologie in ihren alten Schranken von zwei Seiten, der Sprachvergleichung und der Geschichte, durchbrochen wurde, ist an sich kein Schade, vielmehr eine fruchtbare Entwickelung. Wenn nur für jene „Historiker vom Fach", die wir jetzt zahlreich genug an den Gymnasien haben, der Schwerpunkt in der alten Geschichte und ihrem Quellenrüstzeug liegen bliebe, und wenn sie sonach ihre eigentliche wissenschaftliche Heimat in der Philologie wüßten und liebten! Es ist oft nicht so. Ranke selbst zwar, der Zögling der Schulpforte, der frühere Schulmann, der gründliche

Kenner der alten Literatur und Geschichte, der noch gern zu seinem Thukydides zurückgreift und über römische Geschichte liest, Ranke selbst — und vor, mit und neben ihm die Schlosser, Wachsmuth, Dahlmann, Löbell, Drumann, Droysen, Schäfer, — hat seinen Schülern immer die Dringlichkeit auch philologischer Durchbildung anempfohlen. Freilich mit zweifelhaftem Erfolge. Seine Schule vollends hat sich fast ausnahmslos den Parthien zugekehrt, in denen die Hauptarbeiten des Meisters liegen, dem Mittelalter, der Neuzeit. Ein Gegenmittel gegen diese für die gute Sache selbst und die Schulwohlfahrt bedenkliche Richtung läge darin, daß überall in den historischen Seminarien mindestens eine altgeschichtliche Section neben der neugeschichtlichen mit geeigneten Lehrkräften für beide errichtet würde. Freilich ist in den vier in Preußen bestehenden historischen Seminarien die quellenmäßige und kritische Einführung in die Alte Geschichte nicht ausgeschlossen, in einigen auch die praktische Anleitung zum dereinstigen Unterrichten ausdrücklich anerkannt, aber die Möglichkeit bietet in beiden Fällen keine Gewähr für die Wirklichkeit, weil die Frage ganz mit Personenfragen zusammenhängt. Nur in Bonn und Königsberg ist die Alte Geschichte in Folge günstiger persönlicher Verhältnisse in ihr volles Recht eingesetzt worden. Die Lösung der Geschichte als Lehrfach von der Philologie scheint mir auch durch das letzte preußische Prüfungs-Reglement nicht gehemmt zu werden, das die Geschichte und Geographie den philologischen Disciplinen offenbar gleichstellt, indem dasselbe zur Erwerbung eines Zeugnisses ersten Grades die Facultas in jenen Fächern für alle Classen neben der für alte Sprachen, Religion und Deutsch in mittleren Classen für ausreichend erklärt. Und die geschichtliche Facultas wird ertheilt, wenn der Candidat „in irgend einem Theil der Geschichte“ ein selbständiges Quellenstudium getrieben hat.

Alles wirkt zusammen, die Reihe der jüngeren Schulmänner zu mehren, bei denen sich der Schwerpunkt von der philologischen nach der historischen Seite und in dieser wieder

nach der modernen hin verschoben hat und die demnach, wie nach einem Naturgesetz, ihren Lieblingsstudien auch auf der Schule immer breiteren Raum, immer weiteren Eingang zu schaffen suchen. Hieraus erwachsen aber eine Menge Mißgriffe, Verstiegenheiten, Verwechslungen von Schule und Hochschule, von Schule und Wissenschaft, ein Mangel an Unterscheidungsgabe für das wirklich lehrbare und bildende, eine bedenkliche Ueberschätzung der Geschichte als Lehrobject. Und zwar zeigen sich solche Auswüchse nach zwei Seiten, im Umfange des Lehrstoffs und in der Behandlung. Die Geschichte wo möglich aller historischen Völker — denn nil humani alienum — Culturgeschichte, neueste Historie soll gelehrt, Grote und Mommsen sine grano salis den Schülern nahe gebracht, die kritische Feuertaufe soll möglichst früh vollzogen werden. Haben die jungen Historiker nicht das Zeugniß und die Befähigung zu altsprachlichem Unterricht in den oberen Classen erworben, so müssen sie mit wenigen Geschichtsstunden dort angesetzt werden, und die gewöhnliche Folge ist, daß dieser Unterricht dann in der Luft schwebt, sich nicht genug anlehnt und eingliedert in den Organismus des Ganzen, daß der betreffende Fachlehrer dann, schon um sich Primanern gegenüber in das rechte wissenschaftliche Licht zu setzen, auf eigne Hand zu experimentieren anfängt.

Es ist so leicht, gerade für die Geschichte, die in dem primitivsten Interesse der Jugend ihre Wurzeln hat, die jungen Hörer zu gewinnen, die Theilnahme anschwellen zu lassen. Der Gesammtcharakter des Gymnasiums, der ein historischer ist, kommt zu Hülfe. Um so mehr heißt es, Selbstzucht üben und über der Sache die Personen nicht zu vergessen.

Und, wie immer, so hat auch hier die Sache den Mißbrauch und die Verkehrtheit ihrer Vertreter zu büßen. So hat sie mit dem Optimismus und Pessimismus zugleich zu kämpfen. Denn auch der letztere fehlt nicht. Zwar die Stimmen, die am liebsten gar keinen Geschichtsunterricht wollen, schweigen jetzt, aber noch immer ist derselbe ein an Fragen und Zweifeln

fruchtbares Versuchsfeld. Auch das Buch, zu dem dieses Vor- und Für-Wort gehört, arbeitet auf diesem Versuchsfeld; — wohl in dem Bewußtsein, daß es von Erfahrungen und Ueberzeugungen getragen ist, aber auch mit dem Geständniß, daß es sich in der ganzen Durchführung seiner Grundgedanken noch zu den Suchenden zählt. Jetzt, wo sich das Buch durch die ersten und schwersten Anfänge glücklich durchgearbeitet hat, ist es meine Absicht, auf Grund neuer, an und mit dem Buche selbst gemachter Erfahrungen von Ziel, Plan und Methode etwas eingehender zu handeln, als dies in den Vorworten zur ersten Auflage möglich war. Künftige Auflagen sollen, so hoffe ich, einen fortgesetzten Umbildungsprozeß durchmachen nach dem Ziele hin, das die hier folgenden Grundgedanken aufstellen wollen. —

II.

Immer wieder erheben sich einzelne Stimmen, bald schüchtern, bald dreister, man brauche überhaupt kein Lehrbuch, auch das altbeliebte Nachschreiben (vielleicht taucht gelegentlich auch das weiland Dictieren wieder auf) sei so übel nicht, es spanne die Aufmerksamkeit, beschäftige Hände und Köpfe der Schüler u. s. w. — Bei dem Urtheil über diese Rückfälle in alten Schlendrian lasse ich den Gegengrund bei Seite, daß wenigstens auf preußischen Schulen durch zwei Verfügungen aus den Jahren 1834 und 1857 ein Leitfaden geboten und die Heftschreiberei verboten ist, — die Discussion kann ja trotz aller Gesetze die Frage als eine offene frei und offen behandeln — aber in diesem Fall hat die Behörde wirklich einem Nothstand ein Ende gemacht. Es war außerordentlich bequem, „nach eigenen Heften zu lesen“ und ungebunden die Subjectivität walten zu lassen, aber es war alles eher als praktisch und schulmäßig. Wir glauben gewiß nicht mit einer vergangenen Pädagogik an die methodischen Wunder-

wirkungen von Lehrbüchern, aber um so fester sind wir überzeugt, daß durch ein praktisches Geschichtslehrbuch auch hier ein unentbehrliches Moment der Zucht geschaffen werde. Ohne dieses Feste in dem Fließenden fehlt das gesunde Verhältniß zwischen freier Bewegung und stricter Gebundenheit, die sichere Basis und Handhabe für beide Theile, den lehrenden wie den lernenden. Ohne Lehrbuch wird es für den Lehrer sehr schwer, ein bestimmtes Maß und eine richtige Stoffvertheilung inne zu halten; es wird ohne diese Schranke und Grundlage die Versuchung für ihn größer, in den verderblichen Docier- und Katheder-Ton zu fallen; es wird dem jüngeren Lehrer namentlich die praktische Methodik entzogen, die in jedem durchdachten Lehrbuch implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht. Legt sich des Lehrers Vortrag um einen im Lehrbuch gegebenen Stoff wie der Commentar um einen Text belebend herum, so ist der sachliche und persönliche Factor zugleich vorhanden, der allen wahren Unterricht constituiert. Für die Vorbereitung und Wiederholung liegt ein Anhalt vor, während der Niederschlag in den Heften auch dem besten Schüler erfahrungsmäßig nicht einmal ein sicheres Substrat für die letztere sein kann. Es würde mehr Raum fordern, als ich mir hier gestatten darf, wenn ich ausführen wollte, wie der natürliche Gang des Unterrichts, der Wechsel zwischen Vortrag, katechisierendem Dialog, gedächtnißmäßig scharfer Wiedergabe und der Anleitung zum Vergleichen und Combinieren durch ein solches Centrum nur gewinnen kann.

Andere ziehen eine Tabelle als Leitfaden vor. Die Motive sind die nämlichen wie die der eben charakterisierten Gegner eines Lehrbuchs. Man will möglichst wenig geniert sein. Aber eine Tabelle, chronologisch geordnet, ist nach der blos alphabetischen doch die alleräußerlichste und am meisten mechanische Ordnung, die es giebt. Gerade von dem, was die Geschichte zur Geschichte macht, Continuität, Ineinandergreifen der Theile und Glieder, ist hier nicht die Rede. Der Lehrer muß also wieder von vorn anfangen und erst organi-

sieren, das rein Aeußerliche in ein verständlich Inneres verwandeln. Aber wenn er nur mündlich, und in den schwebenden Umrissen des geflügelten Wortes das Feste und Orientierende geben soll, so wird es nie ein wirklich Festes. Daß dagegen eine Tabelle nach und neben einem Lehrbuch, gedruckt oder von den Schülern selbst gefunden und ausgezogen, mit Nutzen zu gebrauchen ist, das ist zweifellos.

Aber freilich, wenn ein Lehrbuch unentbehrlich ist, dann soll es auch im Wesentlichen der Ausdruck der Erfahrungen und Ueberzeugungen des unterrichtenden Lehrers sein, das ist des Lehrers einfaches Recht. Diese Ueberzeugung muß vor der Einführung vorhanden sein und sich durch den Gebrauch befestigen. Denn freilich darf eine unter Mühen und Denken entstandene Arbeit auch die Mühe des Einlebens und Hineindenkens von Seiten des Lehrers, vielleicht auch dem Schüler und der Sache zu lieb ein Körnlein Resignation erwarten. Aber ohne dies Einverständniß mit den Grundfesten des Buches wäre nur eine Art Kriegszustand zwischen Buch und Lehrer möglich, und ein Buch, über welches bei jedem Anlaß zur Tagesordnung übergegangen würde, müßte zum Schaden der Sicherheit des Lehrganges und des Wissens jedenfalls den kürzeren ziehen. Dann allerdings lieber kein Buch.

So sehr ich aber das Heil des Geschichtsunterrichtes, seinen Erfolg und Segen, in einer gesunden Methodik und einem von dieser getragenen Leitfaden sehe, so doch mit nichten das volle Heil. Die gebuchte Norm eines Compendiums soll keineswegs Ein und Alles sein und den Lehrer verdrängen wollen. Zu einer gesunden Methode gehört eben der Lehrer als der Hauptfactor mit und zwar nicht blos als der Executor der gegebenen Grundzüge, sondern als die lebendig gestaltende, frisch und künstlerisch schaffende Person. Nur von Person zu Person kommt Leben. Von dem Lehrer, in dem das geschichtliche Leben Gestalt gewonnen, von seiner Liebe, seinem Zorn, seiner patriotischen Erhebung, die den Schüler berührt und ergreift, von seiner religiösen Gesinnung,

die in der Vielheit die leitende Einheit festhält, geht doch allein das Gepräge der Facta aus. Licht und Schatten, Bestimmtheit und Färbung geschichtlicher Personen und Zustände — wer hat es nicht erfahren? — ziehen sich oft aus der Schulzeit bis in das spätere Mannesalter, oft längst durch eigene oder anderer wissenschaftliche Untersuchungen kritisch überwunden, aber von einem treuen dankbaren Herzen sympathisch festgehalten. Darum auch hier viel Verantwortung und die Warnung vor „unnützen Worten."

Weil der Lehrer als der eigentliche Vermittler und Interpret des geschichtlichen Stoffes so viel in der Hand hat und behalten muß, gerade darum thut ihm auch eine möglichst freie Bewegung noth. Daß eine solche unser Buch gewähren möchte, drückt es symbolisch schon durch den Titel „Hülfsbuch" aus. Es will dem Lehrer helfen, aber diesem gegenüber auch hülfsbedürftig bleiben, — ein bewußt und absichtlich fragmentarischer Charakter, den, meine ich, jedes Schulbuch tragen muß. Gewährt das vorliegende diese Hülfe und jene Freiheit der Bewegung wirklich?

Die Haupthülfe soll liegen und liegt, wie mich dünkt, einmal in der consequenten Vereinfachung, dann in einer möglichst durchgeführten Gliederung, endlich selbstverständlich in einer auf den neuesten und besten Forschungen ruhenden Sichtung des Stoffes.

Wie sehr die meisten gangbaren Lehrbücher an einer falschen Sucht nach Allseitigkeit, an einer trüben Vermischung von Schulbedürfniß und Wissenschaft kranken, werde ich unten an einigen Beispielen darthun und mein entgegengesetztes Verfahren im einzelnen rechtfertigen. Auch amtliche Erlasse von sonst entschiedener Tüchtigkeit haben sich von solchen Verstiegenheiten nicht frei erhalten. Die einzige ausführliche Instruction für den Geschichtsunterricht, die wir in der preußischen Schulgesetzgebung besitzen, ist bekanntlich die sehr eingehende Westfälische vom Jahre 1859, die, auf den Schultern einer früheren gleichfalls westfälischen Instruction, dem

Werke Kohlrauschs, stehend, auch in weiteren Kreisen eine Art normative Bedeutung erlangt hat. Die Arbeit ist als letzte Frucht aus eingehenden Vorarbeiten und Discussionen der Directoren-Conferenzen hervorgegangen, ruht also in ungewöhnlichem Maße auf dem soliden Grund amtlicher und wissenschaftlicher Erfahrung. Und sie enthält des Durchdachten, pädagogisch Tüchtigen viel. Und doch ist sie in einem Hauptpunkte der künstlichen Construction oder Schablone — ebensowenig wie ihre Vorgängerin, aus der sie diese Theilung herübergenommen — nicht entgangen. Nach ihr soll der sogenannte propädeutische Geschichtsunterricht (in den Religionsstunden und gelegentlich in den deutschen und geographischen der VI. und V.) einen biographischen, in den mittleren Classen einen ethnographischen, in den oberen aber einen universalhistorischen Charakter tragen. So schön und symmetrisch das klingt, — dieser Aufbau oder Aufwuchs von der Einzelperson zum Volk, von diesem zur Menschheit, — es wird doch der Wirklichkeit gegenüber ein todter Buchstabe bleiben; es ist eine ersonnene Construction concentrischer Kreise. Aber es sind circuli vitiosi und wir dürfen ihnen gegenüber das noli turbare nicht üben. Universalgeschichte als die reinste und höchste Form der historischen Wissenschaft überschreitet weit den propädeutischen und elementaren Charakter der Schule und gehört lediglich auf die Wissenschaftsschule, die Universität. Die obersten Gymnasial- und Realschul-Classen können und dürfen im Grunde nie die Linie ethnographischer Behandlung, der Völkergeschichte ungestraft überspringen. Ist ein Unterschied erlaubt oder geboten, so liegt er nicht in einem allgemeinen Princip, sondern in der Verschiedenheit selbst der drei Hauptgebiete der Geschichte, der Alten, Mittleren, Neuen. Für die erstere gilt mir als Schulstandpunkt der Dualismus (Griechenland und Rom), für die mittlere der Nationalismus (deutsche Geschichte), nur für die letztere, in einem gewissen Sinn der Universalismus. Aber nicht in

dem Sinn jener Instruction und unsrer gangbaren Lehrbücher mit ihrer falschen Allseitigkeit, sondern in einem wesentlich beschränkten und modificierten Sinn, den ich unten näher darlegen werde. Freilich wird und soll es auch bei Alterthum und Mittelalter hindurchscheinen, daß Griechenland, Rom, Deutschland eben die weltgeschichtlichen Länder, ihre Völker die Culturträger sind, aber das heißt nicht, vom universal-historischen Standpunkt aus jene Zeiträume betrachten.

Noch eine Sprosse höher auf der Irrleiter und wir kommen zur Behandlung der Geschichte vom „culturgeschichtlichen Standpunkt", den einzelne Lehrbücher und didaktische Rathschläge auch schon empfehlen. „Sie suchen viele Künste und kommen weiter von dem Ziel." Aber es heißt: Herab von jenen stolzen falschen Höhen!

Lehrbuch und Unterricht müssen mit solchen Irrthümern gründlich brechen. Aber wir stehen gerade in diesem Stück noch am ABC des Lernens und Versuchens. Wirkliche Schul-Grammatiken besitzen wir, auch Schul-Ausgaben alter Autoren, die es nicht blos dem Namen und Titel nach sind, fangen an zu entstehen; praktische mathematische Schulbücher existieren seit lange. Nur die meisten Geschichtsbücher schlendern noch in den ausgetretenen Geleisen. Was Wunder, wenn die Schüler in diesem Labyrinth von Facten und Zahlen unlustig und verdrossen, wenn aus halben Feinden dieses Lehrzweiges ganze werden.

Das „Hülfsbuch" will nicht mehr als eine Hülfe und Stütze sein, es will für sich nichts vorstellen und darstellen, nicht im Inhalt noch in der Form. Es wäre seiner eigenen Grundidee gegenüber verfehlt, wenn es dem Lehrer nicht Raum, Luft und Bewegung, dem Schüler keine „maiorum fames" ließe. Stimmt der Lehrer den Lineamenten und der Auswahl im Großen und Ganzen zu, so daß die Grundfesten des Buches stehen und dem Schüler eine Norm bleiben, so kann, ja muß er noch genug zusetzen, vielleicht auch absetzen.

hier und da, obwohl das Subtrahieren sich bei Benutzung eines Lehrbuches immer weniger empfiehlt als das Addieren. Die starre Masse des Stofflichen wird erst durch die viva vox des berufenen Lehrers, das erklärende, ergänzende, illustrierende Wort in Fluß gebracht. Das Buch enthält sich grundsätzlich alles Urtheilens über historische Personen und Vorgänge, auch hier ist in die dürre Skizze Farbe und Wärme einzutragen.

Auf ähnlicher Linie wird sich das Schreiben der Schüler bewegen müssen. Was geschrieben oder gedruckt im Buche steht, noch einmal schreiben zu lassen, ist leere Tautologie, Zeit- und Kraftverschwendung, eine Verwandlung, mit Nägelsbach zu reden, der Geschichtsstunde in eine Schreibstunde. Die Existenz und der Gebrauch des Buches selbst verbietet also schon ein zusammenhängendes Nachschreiben. Aber ich denke, es ist eine wirksamere Geistesoperation und fordert ein ganz anderes gespanntes Aufhorchen, mit dem Buch in der Hand und den betreffenden Abschnitt schon halb im Kopfe (durch häusliches Durchlesen) dem Wort des Lehrers zu folgen, das Neue mit dem im Buche Gegebenen zu vergleichen und — etwa in ein durchschossenes Exemplar — die Zusätze brevi manu einzutragen. Die volle Nachschrift gerade ist mechanisch und geistlos, diese Methode kann lebendig und geisterweckend werden. Der Einwand, der mir neulich in einem Kölner Schulprogramm aufstieß, es sei unmöglich, daß Schüler „mit einer, die ganze Stunde durch gleich gespannten Aufmerksamkeit“ dem Vortrag des Lehrers folgten, falls „sie nicht das Schreiben nöthigt, bei der Sache zu bleiben“ — der Einwand fällt von selbst, weil er auf falscher Prämisse ruht. Welcher verständige Lehrer trägt eben die ganze Stunde durch vor, ohne zu repetieren und seinen Monolog durch dialogische Einlagen zu unterbrechen? Und hat jener Empfehler des Heftschreibens nicht schon erfahren, daß bei Schülern Nachschreiben und „gespannte Aufmerksamkeit“ in der Regel sehr verschiedene Dinge sind?

Was vom Inhalt galt, soll auch von der Form gelten. Auch sie soll die Ergänzungsbedürftigkeit an sich tragen. Es ist von einer Seite (die sonst das Meiste gutheißt), dem Buche vorgeworfen worden, es könne durch seinen Stil oder seine Stillosigkeit dem „guten Geschmack" der Schüler schaden. Auf dessen Bildung war es freilich auch nicht abgesehen, sowenig wie etwa eine Geschichtstabelle oder ein mathematisches Lehrbuch oder deutsche Scholien unter griechischen Texten sich dies Ziel stecken. Aber ich denke, auch Pütz' Geschichtsbuch oder ähnliche thun gut, mit ihrer vollständigeren Satzbildung auf jenen Anspruch zu verzichten. Dem Verfasser kam es darauf an, in möglichst gedrungener Form möglichst viel Material (nach dem Schul-Maßstab) zusammenzufassen. Dazu war es oft unumgänglich, die Formwörter wegzulassen, überhaupt die Mitte zu halten zwischen dem Ton einer Tabelle und zusammenhängender Erzählung, wechselnd, je nach dem Bedürfniß der Verständlichkeit, zwischen Satzfragmenten und ausgeführten Sätzen. Freilich darf aus der Kürze kein Stammeln, keine Hieroglyphik werden. Es war ein wirkliches Studium für den Verfasser, kurz zu sein und doch überall durchsichtig zu bleiben. Was von Dunkelheiten in der ersten Auflage übrig geblieben, hofft er in der neuen gelichtet zu haben.

Noch einem Mißbrauch des Lehrbuches kann dessen Lakonismus und Stildefect vorbeugen, dem noch nicht überall beseitigten, daß der Lehrer den Leitfaden vorlesen läßt und nur hier und da, mit Nägelsbach zu reden, notulas adspergit.

III.

Das „Hülfsbuch" ist in scharfer Abgrenzung des Zwecks lediglich für die beiden obersten Klassen von Gymnasien oder Realschulen bestimmt. Und zwar sollen die beiden letzten Theile (Mittelalter und Neuzeit) beiden Bildungszwecken

dienen, während die Alte Geschichte in zwei verschiedenen Redactionen für Gymnasial- und Real-Klassen auftritt. Die Gründe für diese Scheidung und jene Combination liegen auf der Oberfläche. Die alte Geschichte hat zu oder in der Realschule offenbar eine andere Stellung als im Gymnasium, weil das letztere zu deren Quellen ein ganz anderes Verhältniß hat. Mittlere und neuere Geschichte dagegen können für beide Anstalten gemeinsamer Boden bleiben; allzugroße oder unnöthige Scheidungen beider Zweige ist nicht wohlgethan. Nur wird man im Mittelalter für die Realschule französische und englische Geschichte nicht entbehren können, während ich im Gymnasium bei immer neuer Erprobung der Sache keinen Raum dafür finden kann.

Die Beschränkung unseres Hülfsbuchs auf die obersten Klassen war unumgänglich, wenn in Auswahl und Ton eine bestimmte, dieser Stufe angemessene Methode getroffen werden sollte. Es ist ein Grundgebrechen vieler Schulbücher, Allen Alles sein zu wollen.

Auf die Voraussetzungen von Kenntnissen und Anregungen, die mein Buch bei seinem Gebrauche machen muß, auf die historische Vorbildung also, auf welche als Ertrag aus den früheren Klassen gerechnet wird, kann ich hier im Einzelnen nicht eingehen. Nur dies hier. Im Allgemeinen stelle ich mich auf den Standpunkt der preußischen Schulgesetze und Schulsitte, nach denen der Unterricht in der Profangeschichte erst in Quarta beginnt, nachdem in Sexta und Quinta die geographischen Grundlagen gelegt sind. Allerdings ist zu wünschen, daß auch in diesen untersten Klassen schon die Schule historisch zu bilden und für die Geschichte zu gewinnen anfängt. Gelegentliche Bemerkungen und Fragmentlein im deutschen und geographischen Unterricht wollen freilich nicht viel sagen, sie zerstreuen und verwirren oft mehr als sie fördern. Um so tiefer und reicher kann die biblische Geschichte in ihrer Einfalt und Größe, in ihrer typischen Bedeutung wirken. Nirgends kehrt so übersichtlich

und so durchsichtig, dem Kindesauge faßbar und dem Mannesauge ein Wunder, die Grundform alles geschichtlichen Lebens wieder; — wie Zettel und Einschlag, der menschliche und der göttliche Factor, die eigenen Wege und die erziehende Hand von oben. In den Geschichten des alten Bundes ist die geschichtliche Naturseite allerdings vortretender als im neuen. Aber daß diese göttliche Weihe über dem Ganzen liegt, stört nicht, sondern fördert auch den menschlich-geschichtlichen Antheil des Kindes. Denn gerade dadurch ist jene wunderbare Realität und Volksthümlichkeit erzeugt worden, mit der uns jene Gestalten auch ohne Commentar leiben und leben wie ein Stück unsers besten Lebens. Es ist nach K. von Raumer's trefflichen Winken überflüssig, über den Bildungsgehalt der biblischen Historien mehr zu sagen. Wie schön gefügt und verheißungsvoll, daß die Geschichte unserer Jugend gerade in dieser Lichtgestalt und nicht in der zweifelhaften Form selbsteigner Erzählungskunst oder gar in der verkümmerten eines tabellarischen Gerippes zum erstenmal nahe tritt.

Aber wir sollten nicht blos bei dieser beweislosen Gewißheit staunend stehen bleiben, wir sollten von diesem Urbild geschichtlicher Methode noch für ein anderes Gebiet lernen. Es wäre für die geschichtliche Fundamentalbildung der untersten Klassen auch ohne besondere Stunden ein Großes gewonnen, wenn unsere Elementar-Lesebücher sich dieses Gegenstandes weit bestimmter, als bisher geschehen, annehmen wollten.

Es fehlt ja freilich den gangbaren Büchern dieser Art nicht an Stoffen aus Sage und Geschichte, wie wäre es auch anders möglich? — Natur, Geschichte, Dichtung bilden eben die drei Elemente, aus denen jedes Lesebuch schöpfen muß. Aber Wahl, Anordnung, Maß, Umfang des historischen Stoffs sind zu viel dem Zufall überlassen oder sie folgen wenigstens andern Zwecken als dem einer planvollen Weckung des Geschichtsinteresses während der ersten Jahre des Schullebens.

In den herrschenden Lesebüchern ist im Allgemeinen jenes buntscheckige Vielerlei zu tadeln, der zu rasche Wechsel von

Stücken und Stückchen, durch welchen schon in den jungen Geistern die Ausdauer und Spannkraft geschwächt, der Keim zu der naschenden Genußsucht, zu dem viel berufenen und wenig bekämpften Encyclopädismus gelegt wird, an dem unsere Zeit so schwer krank liegt. Hier sind noch Früchte zu pflücken für einen geborenen Schulmann, der Zeit, Weisheit und Liebe zur Genüge mitbringt, oder, da das über die Kräfte eines Mannes hinausgehen möchte, für einen Verein gleichgerichteter Männer. Es würde ein feinsinniger Tact, Männlichkeit und Kindlichkeit zugleich und umfassende Quellenkunde dazu gehören. Hätten wir ein Buch, den biblischen Historien parallel, das der Geschichte gegenüber (für die Naturbeschreibung gilt Aehnliches, nur daß dieselbe zugleich Unterrichtsgegenstand in Sexta und Quinta ist) auch sachlich einem gewissen Plane folgte, aus persischer, griechischer, römischer, deutscher Geschichte historische Lebensbilder nach den Quellen schöpfte in jener charakteristischen und ursprünglichen Färbung, wie sie oft nur einmal wie ein character indelebilis den Facten aufgeprägt werden, — ein solches Elementar-Werk wäre eine wirkliche Vorhalle geschichtlicher Kenntniß und Erkenntniß und könnte ein Quell des Segens werden. Richtig gewählte Stücke aus dem Lesebuch haben geradezu etwas Unvergeßliches und sind im Stande, die Herzen für alle Zukunft zur Geschichte zu ziehen. — Wer wagt es? —

Es liegt meiner Aufgabe hier fern, die Methodik des eigentlichen Geschichts-Unterrichtes in Quarta oder Tertia zu erörtern, auch die Frage rühre ich hier nicht weiter an, ob nach Quarta besser griechisch-römische und nach Tertia deutsch-preußische Geschichte gelegt würde oder umgekehrt. Ich selbst stimme und verfahre nach dem ersteren Modus. Genug hier, daß sich die Schüler der beiden Mittelklassen in beiden Geschichtsgebieten bewegt haben, ehe sie in die Secunda eintreten. Das Maß und die Art des aus jenen Klassen Eingebrachten kann ich ebensowenig hier besprechen wie die dort zu befolgende Methode, wie die allgemeinste Vorfrage nach dem Bildungs-

gehalt der Geschichte überhaupt. Selbst über die letzten Gründe dieses Unterrichtszweiges herrschen Zweifel über Zweifel. Ja, man kann aus dem Schwanken über die Principienfragen die schwankende Praxis großentheils ableiten. Auch hier kämpfen ein leichtgläubiger Optimismus und ein schwarzsichtiger Pessimismus gegen die gesunde Mitte. Auch in der Roth'schen Gymnasial-Pädagogik kann ich die Parthie über den Geschichts-Unterricht, wie manches Andere noch in dem bedeutenden Buche, von jenem grillenhaft pessimistischen Zug nicht ganz frei finden. Wie gern unterschreibe ich seinen Mahnruf, von der Stellung und Wirkung der Geschichte auf Gymnasien mäßiglich zu halten, aber so bescheiden oder nihilistisch davon zu denken, wie Roth thut, würde allerdings zu einer Ausweisung vollberechtigen. Der Satz, „da nun einmal der Unterricht in der Geschichte eine nicht entbehrliche Aufgabe der gelehrten Schule ist" steht freilich Schwarz auf Weiß zu lesen. Weshalb aber die innere Berechtignng oder Nothwendigkeit anzunehmen, das steht so wenig da, daß fast alles Folgende gerade den Defect mit einer Art Schadenfreude aufdeckt. Aber in dieser Aufrechnung selbst findet sich ein Defect. Roth vergißt, unter den Geisteskräften, die das historische Interesse schon im Jugendalter in Bewegung setzt, — Gedächtniß, Phantasie, — die Denkkraft, die Combinationsgabe, den logischen Factor, das Moment des Verstehens und Begreifens irgend in Anschlag zu bringen. Es ist vor Allem das Gesetz der Entwicklung, des Werdens, Wachsens, Vergehens, von dem schon auf der mittleren Schulstufe der Schüler ein ahnendes Verständniß erhalten kann, — ein Boden, auf dem eine Menge combinatorischer Verstandesübungen möglich sind. Roth's zu niedrig greifende Würdigung könnte schon im Spiegel der biblischen Geschichten, die, von der erbaulichen Seite noch ganz abgesehen, ohne begreifende, unterscheidende und verbindende Verstandes-Thätigkeit gar nicht aufzufassen sind, ihre Correctur finden. „Kinder, denen man immer erzählt, werden dadurch nicht aufgeweckt,

sondern vielmehr gedankenlos.“ Mag sein. Aber wer erzählt immer? Und wenn ich nur die Perioden der römischen Geschichte den Schülern gebe und verständlich zu machen suche, so nehme ich auch eine Verstandesoperation mit ihnen vor. Entweder bleibt diese Mittheilung leere Zahl und todter Buchstabe, oder es bildet sich allerdings über die Anschauung hinaus ein Verständniß. Doch diese Cardinalfrage verlangt ein Eingehen, das hier nicht möglich ist. Mag die Forderung noch so embryonisch gedacht werden, immerhin muß der Tertianer ein Doppeltes nach Secunda mitbringen: den sicheren Besitz einer Reihe übersichtlich geordneter Facten und ein aufgeschlossenes Interesse. Gerade in dem Geschichtsunterricht haftet freilich die Erkenntniß an den Kenntnissen, wie das Seelische am Leiblichen, aber es brauchen beide Seiten nicht im Gleichgewicht vorhanden zu sein. Die Schule aber hat allen Grund, die leicht sich öffnende Theilnahme, den Geistes- und Herzens-Antheil der Knaben auch in die Zucht des Lernens zu nehmen. Das Haus kann sich mit dem Elektrisieren, mit der Wärme und Begeisterung genügen lassen, die Schule muß überall neben der Wärme das Licht, neben die Freiheit und Liebe Gesetz und Zucht stellen.

Der Memorierstoff der Tabelle, mit unerbittlicher Akribie eingeprägt, übt diese Zucht. Freilich nicht als das prius des Unterrichtes, der nur ein lebendig erzählender sein kann, sondern als das posterius. Das umgekehrte Verfahren würde, weil es vom Wesen der Sache nichts an sich trägt, auch von der Wirkung nichts üben können. Geschichte ohne Details und Farbe ist eben keine Geschichte. Allerdings ist die Sicherheit und Gegenwärtigkeit grammatischen Wissens (auch die des mathematischen nicht) hier auf die Dauer nicht zu erreichen, weil der Grad verstandesmäßiger Aneignung und die Mannigfaltigkeit in der Verwendung und Reproduction fehlt, die dort jedes Wissen und Empfangen sofort in ein Schaffen und Können umsetzt. Trotz allem gerade hier so nothwendigen Erfindungsvermögen des Lehrers, bei aller methodischen

Variierung, in der sich die didaktische Gabe zeigt, die Sache selbst reicht entfernt nicht an die Befähigung des sprachlichen Materials, intensiv und allseitig zu bilden; hier, wo ein Satz in einem Autor oder im Exercitium einen ganzen Regelschatz flüssig macht, ja wo jede Einzeloperation im Grunde die Sprache in ihrer Ganzheit zur Voraussetzung hat. Das leidige Bild vom durchlassenden Sieb liegt dem Geschichtslehrer oft bedenklich nahe, es soll aber auch darin wahr werden, daß die stärkeren und nahrhaftesten Körner oben bleiben.

Geschichts-Interesse ist seiner Natur nach etwas Unmeßbares und läßt sich schwer controlieren. Dasselbe gehört nach Grad und Art zu den vielen der verborgenen Wirkungen, die gerade das beste Theil auch aller Schulbildung ausmachen. Hervorrufen läßt es sich leicht, und die Entstellung und Entwerthung gerade dieses Lehrobjectes muß schon arg sein, wenn Sinn und Freude daran nicht aufkommen sollen. Aber der schärfer blickende Lehrer wird auch die Frage nach der inneren Aneignung und Verarbeitung bei Repetitionen, in eingestreuten Fragen, bei Aufsätzen, deren Stoff er oder andere aus dem historischen Gebiet schöpfen, bei Nachfragen über geschichtliche Lectüre nie aus den Augen verlieren. Auch die Abiturienten-Prüfung, so lange und insoweit sie auch die Geschichte vor ihr Forum zieht, wird an diesem Punkt nicht vorbeigehen dürfen. —

Gewiß kann in diesem Interesse auch der Sinn für das Allgemeine und den Zusammenhang größerer Parthien schon auf der Mittelstufe hindurchschimmern, meist aber wird Sinn und Liebe dem Einzelnen, Concreten, zumal dem menschlich Nahen und Greifbaren zugewandt bleiben. Hat Aristoteles Recht mit dem berühmten Satz der Poetik, daß ἡ μὲν ποίησις μᾶλλον τὰ καθόλου, ἡ δ'ἱστορία τὰ καθ' ἕκαστον λέγει, nun, so hat er darin jedenfalls eine indirecte Apologie auch für den Geschichtsunterricht und das jugendliche Interesse dafür niedergelegt. Freilich bauen an jenem Interesse, wie jeder Schulmann weiß, der religiöse, geographische, deutsche, latei-

nische und griechische Unterricht mit. Nepos und Cäsar, Xenophon und die Bibel sind bessere Geschichtslehrer als das Compendium und sein Interpret.

IV.

So läge für den vierjährigen Cursus der beiden obersten Klassen das ganze Feld der allgemeinen Geschichte noch ungeschieden als Lehrstoff vor. Die Frage nach Auswahl, Reihenfolge, Eintheilung ist noch immer oder wieder aufs Neue controvers geworden. Auf der einen Seite will man die natürliche Geschichtsordnung festhalten und darum nach Secunda das Alterthum, nach Prima Mittelalter und Neuzeit legen. Andere ziehen die umgekehrte Ordnung vor. Ich gehöre der ersteren Seite an, wenn auch mit einigen Modificationen, und so sehr ich die Gegengründe würdige, so wenig ich mit einer jüngst laut gewordenen Stimme meine, die Frage, ob nicht besser die Alte Geschichte nach Prima zu verlegen, hätte überhaupt nicht aufgeworfen werden sollen. Schon der gute Klang der Namen ihrer Vertreter (Peter, Campe u. m. a.) sollte diese Richtung vor so leichtem Abfertigen schützen. Hier muß ich wenigstens insoweit auf die Frage eingehen, als die Einrichtung des Hülfsbuches dadurch bedingt ist.

Nach meiner oben ausgesprochenen Ansicht, die auch die geläufige ist, wird in dem Vor-Cursus der Quarta und Tertia am besten auch mit der Alten Geschichte begonnen, so daß der Quartaner sich gleichzeitig mit den alten Helden des Nepos im Schweiße des Angesichts — ich wünschte freilich von besonders kundiger Hand einen Nepos redivivus — und auf freieren, leichteren Wegen mit dem verwandten Stoff in den Geschichtsstunden vertraut macht. Es scheint sonach uns das Natürliche, daß auch auf der höheren Stufe der gleiche Kreislauf sich wiederholt. Warum ohne den zwingendsten Grund diese Ordnung — und Ordnung ist

doch aller Geschichte A und O — zerreißen? Der Hauptgrund der Gegner — und es sind die πρόμαχοι der alten Akribie darunter — ist ihr treuer Eifer für kräftige Wahrung der klassischen Studien. Mittelalter und Neuzeit sind für ein Gymnasium mehr nebensächlich, Hauptsache eine vollständige habitatio in der alten Geschichte. Eine solche ist aber erst da und dann möglich, wenn auf Grund einer umfänglicheren Lektüre sich der Ausgang des Schullebens noch einmal zu einem volleren Strom griechisch-römischer Geschichts-Anschauungen und Geschichts-Kenntnisse vertieft, in welchem auch die innere Seite antiker Geschichte, ihre Culturmomente zu ihrem Recht kommen würden. — Hinc omne principium, huc refer exitum. — Aber die Gegenseite! — Soll überhaupt Geschichte der christlichen Epoche getrieben werden — und wer will das nicht in irgendwelcher Gestalt? — so entsteht geradezu die Unmöglichkeit, die Neuzeit in einer Secunda sach- und zweckgemäß zu behandeln. Schon das Mittelalter würde schwierig sein. Man denke an den Weltkampf zwischen Reich und Kirche, an das Städteleben, an die Entwickelung der Landeshoheit u. a., immerhin würde es bei dem nationalen und mehr elementaren Charakter unseres Mittelalters und mit einiger Resignation angehen. Die Neuzeit wehrt sich dagegen. Man versuche es doch einmal ehrlich und vorurtheilslos mit der Reformation, mit dem Freiheitskampf der Niederlande, mit der englischen und französischen Revolution, wie weit man vor Knaben von 15 bis 16 Jahren mit diesen Bewegungen kommt, ob man sie begreiflich und anschaulich machen kann. Hier verstecken sich überall die Ursachen ganz anders hinter complicierten Weltzuständen als in den einfachen Linien antiker Begebenheiten. Der Elementargeist, wie er die Jugend faßt und hinreißt, fehlt zwar auch in den großen Vorgängen der Neuen Geschichte nicht. Mitunter brechen eben die Grundleidenschaften der Völker vulkanisch durch alle Kunstdämme politischer Schranken. Aber dieser Sturmgeist ist doch ganz anders durchzogen von dem nur dem Verstand

zugänglichen politisch-diplomatischen Geist, und er setzt außerdem seiner zerstörenden Natur nach nicht den jugendlichen Standpunkt der Hingebung und Liebe, vielmehr den kritischen der Reflexion voraus. Dabei verlangt die Neuere Geschichte annähernd eine universalgeschichtliche Behandlung. Der von Campe aufgestellte Lehrplan, wonach der Secunda deutsche, der Prima Alte Geschichte zugetheilt wird, scheitert eben daran, daß die Neue Geschichte, national-deutsch behandelt, zum Zerrbild wird und ihr Wesen wie ihren Werth einbüßt. Wir stehen dann nur wieder vor dem Entweder — Oder: entweder den Fuß gar nicht über die Schwelle der Neuen Geschichte zu setzen oder dieselbe ihrem Wesen gemäß, wenn auch mit der nöthigen pädagogischen Rück- und Vorsicht, zu behandeln. Das Nähere wird unten bei der Besprechung der einzelnen Theile zu sagen sein.

Auch das darf nicht vergessen werden, daß von der Neuen Geschichte, der uns nächsten und unmittelbar lebendigen (Reformation — Dreißigjähriger Krieg — Friedrich der Große — Französische Revolution — Freiheitskriege!), nicht minder die Forderung gilt, wie im Wesentlichen auch von unserer Literatur, daß die Schule, da es die Häuser nur in seltenen Fällen thun, die einst lebendigen Traditionen fortpflanzen und festhalten muß; — ein Nothbehelf freilich, aber wo Nothstände sind, muß es auch Nothbehelfe geben. Wo leben noch geschichtliche Erinnerungen? wie viele Schüler lesen auch nur historische Bücher ohne den Anstoß und Einfluß der Schule, ohne die Handreichung der Schülerbibliotheken?

Es ist mir eine Freude, mit diesem längst eingenommenen und öffentlich bekannten Standpunkte nun auch mit K. L. Roth zusammenzutreffen, der, gewiß doch auch ein Dringer auf eine straffe centrale Gymnasialbildung, die Alte Geschichte mit der Unter-Secunda abgeschlossen wissen will, sogar ohne ihrer Wiederaufnahme in der obersten Classe Erwähnung zu thun. In diesem letzteren Punkte weiche ich von ihm ab und darin, daß er überhaupt nur einen Ge-

schichtscursus auf der Schule kennt, während ich nach unserer Landessitte und meiner persönlichen Ueberzeugung zwei Curse für nöthig halte. Bei Roth ist die heilige Geschichte für Sexta — Quinta, die griechisch-römische (bis Constantin) für Quinta — Tertia — Untersecunda, die mittlere und neuere für Ober-Secunda und Prima angesetzt. Repetitionen werden dabei allerdings stillschweigend vorausgesetzt sein, aber der Mangel jener Stofftheilung liegt darin, daß doch unmöglich die Alte Geschichte in Quarta und Unter-Secunda in ähnlicher Weise behandelt werden kann, daß die Schüler also die verschiedenen Stücke verschieden, mehr elementar und mehr wissenschaftlich, vorgeführt bekommen.

Erschöpfen kann ich die Frage wegen der Stoffvertheilung hier freilich nicht und behalte noch manche Gründe für und wider in Petto. Aber zweifellos ist es mir nach allem, daß in die Secunda griechisch-römische, nach Prima Mittelalter und Neuzeit gehören. Doch erkläre ich, um dem Moment des Wahren in der Ansicht der Gegner gerecht zu werden, schon hier, daß die Alte Geschichte aus der Prima keineswegs zu verbannen, vielmehr durch Repetitionen, durch weitere Ausführung einzelner Hauptstücke besonders auch culturgeschichtlicher Art, durch Quellenlectüre, Anschauung von Kunstwerken, zu ergänzen und zu vertiefen ist.

V.

Die Geographie in den obersten Classen ist bekanntermaßen mit oder ohne Schuld der Schule ihr Stiefkind. In der Maturitäts-Prüfung erscheinen in der Regel dürftige Reliquien aus den Zeiten von Sexta bis Tertia, ja man hat nicht selten Gelegenheit, Blicke in schwindelnde Abgründe zu thun. Bei dem großen Interesse der Jugend für Geographie von Haus aus, bei dem entschiedenen Fortschritte der Behandlung der Sache in Lehrbüchern, Kartenwerken und bei Lehrern,

für die Carl Ritter nicht vergebens gearbeitet, hat die Erscheinung etwas Fremdes. Der Schlüssel liegt eben in der Vernachlässigung der Sache in den beiden obersten Classen, mindestens in Prima. Aber diese Zurücksetzung hat wieder ihren Grund in dem Zeitmangel und in dem Mangel eines organischen Anschlusses an das historische Object. Dieser Anschluß muß gesucht werden. Für die Alte Geschichte ist er gefunden. Da man für die alte Geographie keinerlei Voraussetzungen machen darf, so bildet für Griechenland und Rom die Geographie beider Länder die Vorhalle. Das Hülfsbuch geht noch einen Schritt weiter und schickt den hellenischen Hauptstaaten noch besondere geographische Einleitungen voraus. Die alte Geographie gewöhnt sich der Schüler von selbst wie ein Stück Geschichte zu betrachten; die Grenzen der Nachbardisciplinen fließen in seinem Bewußtsein in einander, weil hier eben überall geschichtlicher Boden ist, und wenn ein geographischer Namen genannt wird, sich alsbald eine historische Erinnerung damit verbindet. Von der Behandlung der Alten Geschichte müssen wir für die Neuere den rechten Weg lernen. Was ist leichter und einfacher, als auch das deutsche Mittelalter und die Neuzeit mit der Geographie in ähnlichen Rapport zu setzen, indem für das erstere Deutschland in seiner ganzen Configuration nach Lage, Grenzen, Gestalt, Gebirgs- und Flußsystem, Klima, Naturproducten u. s. w. (wie ja auch nach dem dort möglichen Maßstab in Tertia geschieht), für die Neue Geschichte die Hauptculturländer zunächst Europa's vor den betreffenden Geschichtsabschnitten zur Darstellung kommen. Allerdings nicht im Buche selbst, das würde verwirren. Das Buch giebt nur in der Neuen Geschichte den Anstoß durch Ueberschriften. Da aber die Zeit fehlen würde, die nöthige Zahl geographischer Bilder im Unterrichte selbst zu geben, so empfiehlt es sich, genau für diesen Zweck das nöthige Material in aller Kürze, aber in einer für Primaner anregenden Form, besonders zusammenzustellen und die Schüler privatim unter des Lehrers Controle sich aneignen zu lassen. Professor Foß

in Berlin, dem der geographische Unterricht schon mancherlei Förderung dankt, hat Proben solcher Landesbilder (z. B. von Skandinavien) in Jahn's Jahrbüchern veröffentlicht. Sachlich vortrefflich, leiden sie nur an zu großer Stofffülle, die unter den gegebenen Verhältnissen sich schwerlich bewältigen läßt. — Es ist Aussicht, daß ein kürzeres und praktisches Hülfsmittel von berufener Hand geschaffen werde, und würde ich hierin eine wesentliche Förderung erkennen. Der Atlas muß dabei immer zur Hand sein, das Allgemeine und das Einzelnste bis zu den Hauptschlachten muß sich durch Anschauung von Karten und Plänen beleben. Es müßte doch eigen zugehen, wenn der Primaner auf diesem Wege nicht allmählich ein erneuertes und gesteigertes, weil geistigeres Interesse an der Geographie gewänne, nun er nicht blos die Erde im Allgemeinen, sondern ein bestimmtes Land als den vorgebildeten Schauplatz gerade dieser Thaten und Schicksale verstehen und das Band zwischen der Naturseite und dem geistigen Factor ahnen lernt. Ist ein solcher Antheil geweckt, dann greift der Schüler von selbst zu größeren geographischen und Reise-Werken, um quellenmäßig seine Anschauungen zu bereichern und zu berichtigen. Auf die Ausbildung dieser Art historischer Geographie lege ich ein besonderes Gewicht. Außerdem setze ich den Gebrauch historischer Karten für alle Theile der Geschichte in den Händen der Schüler voraus. Dagegen nach Analogie der alten Geographie auch im Mittelalter und der Neuzeit die jeweilige Gestalt der einzelnen Länder im Lehrbuch selbst darzustellen, wie z. B. Pütz thut, halte ich für unnütz und verwirrend.

Ein Blick in den dritten Theil dieses Hülfsbuches zeigt, daß die biographische Seite eine besondere Pflege erfahren hat. Die kleinen Lebensbilder durch besonderen Druck gekennzeichnet, ziehen sich, der Ausführung des Lehrers wartend, durch den ganzen Theil; aber nur durch die Neue Geschichte. Im Alterthum tritt das Biographische, d. h. die relative Selbständigkeit und Loslösung des Privaten und persönlich

Charakteriſtiſchen vor der öffentlichen Wirkſamkeit merklich zurück. Was davon vorhanden iſt in Reden und Charakteriſtiken, das iſt der Quellenlectüre zu überlaſſen. Im Mittelalter fehlt in der Wirklichkeit wie in ihrem Abbild, der hiſtoriſchen Literatur, die plaſtiſche Auffaſſung des Perſönlichen. Einzelne Ausnahmen, wie bei Karl dem Großen, der ſeinen Einhard gefunden, ſind im Buche berückſichtigt, Anderes wird der Lehrer aus Quellen oder neueren Forſchungen eintragen. Eine allgemeine und conſequente Durchführung des Princips war im Mittelalter nicht thunlich. In der Neueren Geſchichte mag die Wiſſenſchaft anders denken und verfahren, und Ranke, um instar omnium den Meiſter zu nennen, verfährt namentlich innerhalb ſeiner ſpäteren Werke in praxi anders und ſpricht gelegentlich ſeinen Grundſatz aus. Er iſt überhaupt dem Kleinleben in der Geſchichte in Sitten, Bräuchen und Mißbräuchen nicht hold. Nach Aufzählung des Verſailler Hofceremoniells (Franz. Geſch. IV, 311) heißt es: „Dieſe kleinen Beſtimmungen wären unwürdig, in ein Geſchichtsbuch aufgenommen zu werden, wenn ſie nicht das Augenmerk der ganzen Geſellſchaft gebildet, die Leidenſchaften erweckt und in dem Zuſammengreifen aller Dinge auch hiſtoriſche Folgen hervorgerufen hätten.“ Und das Perſönliche — Ranke weiſt es für die hiſtoriſche Darſtellung mehr wie einmal in ſeine Schranken. Von Cromwell ſagt er (Engl. Geſch. III, 427): „Nicht allerlei Zufälligkeiten, Sitten und Art des Lebens, noch einzelne Aeußerungen oder auf einen beſtimmten Zweck berechnete Reden legen den Charakter eines hiſtoriſchen Mannes dar; in ſeinen Handlungen in großen Momenten erſcheint derſelbe.“ Noch manchmal anderswo (vgl. Engl. Geſch. I, 338, 438. III, 443) bricht eine verwandte Anſicht durch. Wie geſagt, die Wiſſenſchaft mag ſich zum Perſönlichen ſpröder ſtellen, die Schule hat allen Grund, ihr in dieſer Kühle und Ferne nicht zu folgen.

Der Schüler ſucht nach einem Halt für ſein Urtheil. Er kann ihn zunächſt nur bei dem Lehrer finden und ihn von

da erwarten. Je männlicher zugleich und besonnener Gesinnung und Urtheil des Lehrers sind, desto lebendiger wird der Schüler für die Sache gewonnen. Soll ich Gegensätze nennen, die in der Schule nicht an der Stelle sind, so möchte ich den Geschichtslehrer zwischen Schlosser und Ranke in richtiger Mitte sehen. Es giebt eine subtil abwägende Uebergerechtigkeit, eine ira et studio, wo die eigene innere Stellung hinter der Wolke des pro und contra, des Wenn und Aber unsichtbar wird, eine Selbstlosigkeit, die dem Schüler die natürliche Färbung verwischt und Grau und in Grau malt, bis zur Herabsetzung des Ethischen zum bloßen Naturprozeß. Die Geschichte hat eben auch etwas von einer Pectoralwissenschaft.

Wenn auch in Prima nicht mehr „Geschichte in Biographien" gelehrt wird, (wie denn überhaupt diese Form in abstracter Uebertreibung undurchführbar ist), so soll man um so mehr Biographien in die Geschichte einzeichnen, zumal in die Neuere, in deren Massenbewegung solche Lebensbilder ethischen Halt und gesteigerten Antheil bringen, ja oft geradezu die Lichtpunkte und Wärmeleiter für den Schüler sind, und wo der Lehrer ganz anders als im Mittelalter die Farben aus Quellen und Hülfsmitteln zur Hand hat, dem Bilde wirkliche Nähe und Leben einzuhauchen. Das Erfassen mit dem Herzen arbeitet dem mit dem Kopfe vor. Es giebt historische Persönlichkeiten, wie Luther, Friedrich d. Gr., Stein u. A., deren Lebensbilder zu sprechender Evidenz gebracht werden und, ich möchte sagen, fast dogmatische Sicherheit und Bestimmtheit gewinnen müssen.

Je reicher man verhältnißmäßig biographisches Detail in meinem Buche findet, desto sparsamer culturgeschichtliches. Meine nicht überall getheilte Ueberzeugung ist seit der ersten Auflage nicht erschüttert worden, sondern hat sich befestigt. Ich stelle mich in dieser Frage ganz auf Campe's Seite, der zum ersten Mal über jene παρεκβάσεις gesunder Geschichtsbehandlung beherzigenswerthe Worte gesagt hat. Es

ist auch mir nicht verborgen, daß die Geschichte nicht blos eine culturgeschichtliche Auffassung zuläßt, daß sie vielmehr wesentlich in höchster Instanz als Culturgeschichte gedacht und gefaßt werden kann, aber für die Wirklichkeit der Dinge oder gar für die Jugend? — Für diese wäre es umgekehrt Auflösung, Abschwächung und die allerverfehlteste Methode.

Aber auch die Art, wie die meisten Lehrbücher entweder am Schluß einzelner Perioden oder ganz am Ende, jedenfalls anorganisch, Uebersichten des Culturlebens anzuhängen pflegen, ist ganz verfehlt. Die meisten Lehrer lassen sie auch ruhig stehen, wo sie stehen. Dann ist es aber eine müßige Zugabe und deshalb unnütze Ueberfrachtung des Buches.

Ich kann die ganze Streitfrage hier nicht aufnehmen. Nur soviel darüber. Die eigentlich culturgeschichtlichen Elemente fließen dem Schüler und den Geschichtsstunden aus dem Gesammtunterrichte zu. Die so nöthige Theilung der Arbeit fordert für die Geschichte auf der Schule saubere Grenzlinien, weise Beschränkung. So sehr sich diese Disciplin zu Nutz machen soll, was Religionslehre, deutsche Literatur, Geographie, Sprachen ihr an derartigem Zuwachs liefern, vor Allem muß sie sich ihre Eigenart, den epischen oder dramatischen Charakter der Thaten und des persönlichen Schaffens wahren, sie darf nicht herabsinken und verschwimmen in Zuständlichkeit und Antiquitäten. Was nach diesen Grundsätzen von culturgeschichtlichen Momenten zulässig ist, muß sich in die politisch-kirchliche Geschichte organisch eingliedern lassen; es darf nicht, so zu sagen, fremd vor der Thür stehen bleiben, wie es leider meist geschieht. Bei den einzelnen Geschichtstheilen wird zu fragen sein, was derartiges hinein gehört. — Wir gehen zu diesen über.

VI.

Für die Alte Geschichte war mir oberstes Gesetz, den Lehrstoff auf die Griechen und Römer zu beschränken. Man

kann es nicht oft und eindringlich genug zum Heil der Jugend wiederholen: weg mit dem Lieblingsballast unserer Lehrbücher und vieler Lehrer, mit der orientalischen Geschichte als einem selbständigem Gliede. Jede falsche Extension straft sich hier durch einen Mangel an Intensivität, an Vertiefung und Interesse. Wir haben allen Grund, Zeit und Kraft zu sparen und keine übrig, das Stillleben des Morgenlandes noch in dem Bereich des Secunda-Pensums hereinzuziehen. Was wir nach dieser Seite zusetzen, ziehen wir einem tieferen und lebendigeren Eindringen in die griechische Geschichte ab. Das wäre aber zu theuer erkauft. Orientalische Geschichte, so hoch bedeutend culturgeschichtlich und weltgeschichtlich, setzt, ihrer mehr zuständlichen und bewegungslosen Natur nach, für die Schule nicht den nöthigen Bildungsstoff ab. Unsere Schule hat sich auf jene Trias von Völkergeschichten zu beschränken, die noch für unser heutiges Leben eine lebendig fortwirkende, fortzeugende Kraft haben, des auserwählten Volkes, der Hellenen, der Römer. In diesen Geschichten soll sie auch heimisch werden. Hier allein sind dem Schüler Bezüge zu den Quellen, originale Anschauungen möglich. Für die Schule ist Palästina der Orient. Und es fehlen in dessen Geschichten ja nicht die mannigfachsten Zusammenhänge mit dem übrigen Morgenland, in dessen Völkergewoge schon die biblischen Historien einen Blick werfen lassen. Was sonst noch vom Orient in die Schule gehört, wird sich nur dienend, als Mittel zum Zweck, zur griechisch-römischen Geschichte verhalten dürfen. Einmal wird zur Einleitung in diese Geschichtsgebiete auf die ethnische Stellung beider Völker hingewiesen werden müssen, auf Sprachverwandtschaft und Einwanderung; dann wird man episodisch und excursiv den Orient hereinziehen, wo er direct in die griechisch-römische Geschichte eingreift. Hier öffnen sich ja freilich schon für ein junges Auge weltgeschichtliche Perspectiven, die zum weiteren Sinnen und Denken anregen: Griechenland und Persien, Rom und Karthago, Palästina und das imperium romanum

und so vieles Andere. Die Geschichte Israels aber gehört in die Religionsstunden; nur der nachdrückliche Hinweis auf den Zeitpunkt, wo die nationalen und lokalen Schranken, das Gehege seines verborgenen Lebens sich aufschließt, um der Welt das Heil zu bringen — φῶς εἰς ἀποκάλυψιν ἐθνῶν — auf die Geburt unseres Heilands ist an seiner Stelle im Lehrbuch vorgesehen und wird vom Lehrer im rechten Geiste erwartet. Auch das Strafgericht über das verblendete Volk, das, Weltlich-natürliches und Geistliches verwechselnd, sein zeitliches Wesen verewigen und das göttliche Licht in seiner Mitte auslöschen wollte, die Zerstörung Jerusalems muß zur Sprache kommen.

Man erkenne doch auch hier, bei dieser Frage über die orientalische Geschichte, den Wesensunterschied von Wissenschaft und Schule und daß, was jener frommt, dieser und ihrem wahren Interesse gründlich zuwider sein kann; man entschließe sich, persönlichem Gelüste und einem Zug der Zeit mit Selbstverleugnung zu widerstehen. Wir haben für die klassischen Völker viel Luft und Licht, viel Liebe nöthig.

Eine Vorfrage von grundsätzlicher Bedeutung in meinen Augen, die Frage über das Verhältniß des Unterrichts zu den Quellen, kann ich hier nicht zum Austrag bringen. Nur ein kurzes Wort sei mir gestattet. Ich erkenne geradezu das Heil und die Zukunft dieses Lehrzweiges in einem engen und bewußten Anschluß an eine methodisch ausgewählte Quellenlectüre. Das nach diesem Grundsatz gearbeitete „Historische Quellenbuch für obere Gymnasialklassen“ hat eine überraschend weite und schnelle Verbreitung auf nord- und süddeutschen Schulen*) gefunden, sodaß nach kaum drei Jahren eine neue

*) Ich benutze diese Gelegenheit zum Danke für die äußerst eingehende und reichhaltige Recension in den Blättern für das bayrische Gymnasialschulwesen von A. Riedenauer. Ich bin für das pro und contra, ja namentlich für das letztere dankbar und werde die Ausstellungen, soweit ich sie begründet finde, in der zweiten Auflage zu verwerthen wissen. Solche Recensionen, die sich mit der Grundidee eines

Ausgabe des zuerst in sehr starker Auflage erschienenen griechischen Theiles bevorsteht. Ich erkenne darin eine thatsächliche Zustimmung zu den im Vorwort kurz entwickelten Gedanken. Freilich ist auch hier von der Wahrheit des Gedankens bis zur Angemessenheit der Ausführung ein weiter Weg, der noch lange nicht zurückgelegt ist. Ich möchte auch an dieser Stelle alle Amtsgenossen, die mit der Sache selbst einverstanden sind oder wenigstens schon praktisch den Versuch gemacht haben, bitten, durch öffentliche Discussion und privaten Austausch die richtigen Wege gemeinsam finden zu helfen, auf welchen wir einmal zu einer organischeren Verbindung des altgeschichtlichen Unterrichts mit dem altsprachlichen, dann zu einer lebensvolleren Gestalt des ersteren gelangen können. Denn auf die Festigung dieses Bandes und auf eine tiefere Gründung kommt alles an. Nur von einer Seite ist dem Verlangen nach besonderer Quellenlectüre für die Geschichtsstunden ein Vorwurf und zwar der der Ideologie gemacht worden, hoffentlich aus einer bestimmten Erprobung heraus, die zu gegentheiligen Resultaten führte. Aber die Begründung ist wunderlich. Die Forderung besonderer Quellenlectüre soll von einer Verkennung des historischen Charakters der Gymnasialbildung ausgehen, deren Bildungsstoffe, die Sprachen selbst eingeschlossen, ohnehin fast alle historischer Art wären. Wozu noch weitere? Und die emphatische Frage: „sind denn Ciceros Reden, Briefe, rhetorische Schriften, Tacitus, Thucydides u. s. w. nicht Geschichtsquellen und Documente ihrer Zeiten?“ — ist doch auch an meine Adresse gerichtet. Aber es ist die unrechte Adresse. Es bedarf kaum des Wortes, daß ich den historischen Charakter der Gymnasialbildung nicht verkenne; lange vor diesem Vorwurf habe ich auch öffentlich davon gesprochen. Aber das

---

Buches auf gleichen Boden stellen, im Einzelnen aber eine Menge Zweifel und Verbesserungsvorschläge bringen, sind die förderndsten, fördernder als eiliges Absprechen, ohne die Sache erprobt zu haben.

Wunderlichſte iſt: gerade die in jener Frage enthaltene Bemerkung befindet ſich, nur nicht in Frageform, in dem Vorwort zum Quellenbuch ſelbſt S. V. „Man könnte einwenden — heißt es dort — die altſprachliche Lectüre an ſich, die der Hiſtoriker vor allen, gewähre ſchon dieſen unvergleichlichen Vortheil. Und gewiß: Herodot, Thukydides, Xenophon, Demoſthenes, Plutarch, Livius, Salluſt, Ciceros Reden und Briefe, Cornelius Nepos, Cäſar, Tacitus, in den philologiſchen Stunden geleſen und erklärt, verſtanden und genoſſen, können und ſollen auch dieſem Zweck dienen und den Geſchichtslehrern in die Hand arbeiten.“ Nur folgt dann mein Aber. „Doch reicht dies indirecte und mehr zufällige Verhältniß zu den Quellen erfahrungsmäßig weder nach Umfang noch im Grunde auch qualitativ, d. h. in Bezug auf die Hervorhebung dieſer Seite der Lectüre für den gewünſchten Zweck irgendwie aus“ u. ſ. w.

Der Verſuch, friſchere Quellen in den altgeſchichtlichen Unterricht hineinzuleiten, iſt ja nicht von heute und geſtern. Immer und immer wieder iſt der Gedanke in verſchiedener Geſtalt aufgetaucht, ſchon F. A. Wolf hat ihn gehabt, Peter hat in viel ausgedehnterem Umfang, bis zu einer breit angelegten bibliotheca historica, an ſeine Verwirklichung gedacht, Campe iſt hierin ſeinen Spuren gefolgt. Meiner Mitarbeiter und mein Verſuch unterſcheidet ſich nur darin weſentlich von dem Plan dieſer Vorgänger, daß dieſe etwas Größeres und daher wohl für die gegebenen Schranken Unmögliches wollten, wir aber, wie ich glaube, uns auf ein näheres und erreichbares Ziel beſchränkt haben, indem das Quellenbuch, mit Abſicht fragmentariſch, nur die geſchichtlichen Höhepunkte begleitet, und auch dieſe meiſt nur da, wo muthmaßlich der philologiſche Unterricht nicht hindringen würde. Man vergeſſe doch nicht, daß die hiſtoriſche Schullectüre, um dieſem Zweck zu genügen, gar nicht ausreichen kann. Einzelne Schlachtenbilder, biographiſche Lebensbilder, — wer bürgt dafür, daß der Schüler ſie in der obligatoriſchen Lectüre je

vorgeführt erhält, ja es ist das wahrscheinliche, daß sie ihm nicht vorgeführt werden, da die Auswahl der Schullectüre ganz anderen Principien folgt und folgen muß als stofflichen Rücksichten. Und doch ist es ein anderes, wenn der Schüler gewisse Kern- und Lebenspunkte der antiken Geschichte entweder blos aus Lehrbuch, Lehrermund und etwa einem modernen historischen Lesebuch mühelos kennen lernt oder aus dem getreuen Spiegel, in dem ein Zeit- oder Volksgenosse die Vorgänge abspiegelt, und mit ganz anderer Anstrengung. In letzterem Fall wird ihm auch hier, — auf dem einzigen Punkte, wo er den Quellen nahe treten kann — der Zug zu quellenmäßiger Ergründung frühzeitig angebildet und zugleich nicht in futuram oblivionem. Ein weiterer Einwand meint: die Quellen-Lectüre müsse den ruhigen, sprachlich-sachlichen Gang gehen, der nur in den sechs Stunden lateinischer, den fünf Stunden griechischer Lectüre möglich sei. Das heißt ja alle Möglichkeit der Privatlectüre — und auf eine solche ist es ja primo loco bei dem Quellenbuch abgesehen —, sogar einer solchen, die das Hülfsmittel eines auf den bestimmten Zweck eingerichteten Commentars in der Hand des Schülers voraussetzt, in Abrede stellen. Das wäre eine traurige Ober-Secunda und Prima, an die man, in bestimmten vernünftigen Grenzen, diesen Anspruch nicht machen darf.

Gewiß, man kann die geeigneten Quellenstücke auch in den Autoren selbst nachweisen und nachlesen lassen. Aber diese Mühe soll eben erspart und die Stücke sollen durch den Commentar dem Verständniß näher gebracht werden. Die ganze Methode fordert ernste Mitarbeit von Seiten des Lehrers, aber, ich glaube, sie wird sich auch lohnen.

Einen andern Weg, die stete Verbindung zwischen dem Lehrgang des Unterrichts und den Quellenzeugnissen zu erhalten, zeigt Peter in seinen trefflichen Zeittafeln. Aber, so gern ich dies gründliche Hülfsmittel in den Händen gereifter Schüler sehe, so unentbehrlich fast es dem Lehrer der griechi-

schen und römischen Geschichte ist, — ich kann doch ein Bedenken nicht unterdrücken. Es ist die Schranke des Schulbedarfs nicht genug darin festgehalten. Sogar für Primaner giebt es zuviel Quellennachweise, es fehlt Zeit und Kraft, sie zu bewältigen, zu verarbeiten; — von Secundanern, vor denen meinem (freilich nicht Peters) Plane nach die Alte Geschichte zunächst behandelt wird, gar nicht zu reden. Immerhin erhalten die Schüler nur einzelne abgerissene Belegstellen, keine volleren Anschauungen, kein relativ Ganzes. Dies müssen sie sich doch erst wieder durch weiteres Nachlesen in den Autoren verschaffen, und insofern könnte unser Quellenbuch mit den Zeittafeln sehr wohl Hand in Hand gehen.

Nur mit einem Wort erwähne ich hier, daß, soweit möglich, auch wissenschaftliche Hülfsmittel moderner Geschichtsdarstellung dem Schüler aus den Schülerbibliotheken in die Hand gegeben werden können, z. B. Theile aus Curtius' griechischer, Peters römischer Geschichte. Niebuhr eignet sich so wenig wie Mommsen, wenn auch Einzelnes aus dem letzteren, z. B. die meisterhafte Darstellung des Hannibalischen Kriegs, wo die Größe des Helden den Autor warm macht, und die übrigen Vorzüge seiner Kunst besonders hell leuchten, sich trefflich zur Mittheilung an Primaner eignet.

Nach Erledigung dieser Vorfrage habe ich mich in Betreff der Alten Geschichte über 5 Punkte in aller Kürze zu äußern.

1. Der Geographie und ihrer Stellung zur Alten Geschichte, deren integrierender Theil sie ist, wurde schon oben Erwähnung gethan. Sie ist im Buche auf das knappste Maaß, d. h. auf die Winke und Thatsachen beschränkt worden, die der Schüler nicht einfach von der Karte, der unentbehrlichen Begleiterin des Unterrichts, ablesen kann. Die geläufige Manier, auch die Namen der politischen Grenzen, der Landestheile, der Städte gar im Lehrbuch abzudrucken, ist leere Tauto-

logie. Um aber das Bild der einzelnen Hauptländer und ihre Geschichte dichter zusammenzurücken, erschien es praktisch, vor dem Eintritt der Geschichte von Sparta, Athen, Argolis, Messenien, Böotien in kurzen Zügen die Geographie dieser Landschaften vorzuführen. —

2. Für die griechisch-römische Geschichte selbst ist eine gewisse Stoffülle unerläßlich, weil sie eben im Gymnasial-Geschichtsunterricht den Mittelpunkt und den durchlaufenden Faden bilden soll. Der Oberprimaner soll das Buch noch, der Untersecundaner schon mit Nutzen gebrauchen können; es soll dem unmittelbaren Zweck der Geschichte selbst, aber zugleich der klassischen Lectüre dienen. Eben deshalb werden Buch und Unterricht hier weniger eklektisch verfahren können, wie im Mittelalter und der Neuzeit. Mitunter haben Partien, die an sich minder ausgiebig an sachlichem und persönlichem Interesse sind, für den Zusammenhang des Ganzen oder für die Autoren Bedeutung. Ist beides nicht der Fall, dann sind sie mit größerer Kürze behandelt worden. Schließen mußte die griechische Geschichte mit Alexander, dem διαλλακτὴς τῶν πάντων, und den nächsten Folgen seines Todes. Das Labyrinth der Diadochenzeit im einzelnen zu durchwandern, lohnt die Mühe nicht. Auch Nägelsbach, der sonst Werth auf diese Epoche legt, thut dies doch nur wegen der weltgeschichtlich bedeutenden Seiten und wegen ihrer Wichtigkeit für die römische Geschichte. Beide Seiten lassen sich hervorheben, ohne ins einzelne einzudringen. Auch reden keine Quellen darüber zum Schüler, und da gilt doch die Wahrheit des Herbartischen Satzes: „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter athmet, sind der Erziehung wenig werth.“ — Aber es muß dem Schüler die Parallele und Analogie lebendig werden, daß die hellenisch-macedonische so gut wie die römische Geschichte mit der Unmöglichkeit einer Weltmonarchie schließt.

Die verspäteten Lebensregungen der Epigonenzeit im ätolischen und achäischen Bund, in den tragischen Gestalten des

Agis und Kleomenes können eben nur erwähnt werden und zwar am besten in der römischen Geschichte als letztes Aufflackern vor dem Erlöschen der Autonomie.

In der römischen Geschichte geht im Grunde für römische Dinge mit Octavian das Interesse der Schule und des Schülers zu Ende. Tacitus weiß es für die Folgezeit gewaltsam aufzuregen, aber eben durch seine fortlaufende ethische und politische Kritik, — im Grunde die verkehrteste Abspiegelung historischer Verhältnisse für die Jugend, wenn nicht ein hohes sittliches Pathos und eine unverwüstliche Idealität, wie bei ihm, den jugendlichen Geist wieder fesselt. Aber im Ganzen, wenigstens für den Unterricht, giebt das peinliche Schauspiel eines hinsterbenden Reichskörpers nicht die rechte Nahrung; was in jenen Jahrhunderten für den Schulzweck fruchtbar ist — die Reaction des Christenthums und der Germanen gegen die großartige und uniforme Zusammenfassung der weltlichen und geistigen Kräfte des klassischen Alterthums im imperium romanum, gehört besser in die Einleitung zum Mittelalter.

3. Die Gliederung der Alten Geschichte ist eine leichte und einfache, daher auch in den meisten Lehrbüchern meist ziemlich übereinstimmend. Es gehört zur Plastik antiker Verhältnisse, daß sich auch die Geschichte der Griechen und Römer fast von selbst gliedert. In noch höherem Grade gilt das von der römischen Geschichte, für die griechische hofft das Buch den Stoff übersichtlicher als sonst gemacht zu haben.

4. Für die Culturgeschichte kam es auch hier darauf an, ruhendes Sein möglichst in lebendige Bewegung zu verwandeln und das Zuständliche den maßgebenden Persönlichkeiten anzuschließen. Bei der Gesetzgebung versteht sich das von selbst, anders steht es mit der Religions-, Literatur- und Kunstgeschichte. Hier kann es sich (von der griechischen Mythologie abgesehen, die an sich für die klassische Lectüre und für das Verständniß unserer Lectüre zu bedeutsam ist, um nicht eine genauere Rücksichtnahme zu fordern), nur um ergänzende

und orientierende Winke handeln — die Autoren und die Prologe oder Epiloge zu diesen müssen das Beste thun — und Manches, wie z. B. die Athenische Kunstentwickelung unter Perikles, die philosophische vor, in und nach Sokrates, die rednerische bei Demosthenes, läßt sich auch an bestimmte Persönlichkeiten anknüpfen. Enthaltsamkeit ist gerade hier so nöthig, wo die Versuchung zum Gegentheil besonders groß erscheint. Alle solche Excurse, die nicht Angesichts der Quelle selbst gemacht werden, behalten immer etwas Unnatürliches, Langweiliges und Verstiegenes. — Daß gewisse Kunstanschauungen für die griechische Geschichte dringend zu wünschen sind, wird mehr und mehr, auch durch wirkliche Leistungen und Hülfsmittel (Lübke, Guhl und Koner, Rumpel) anerkannt.

5. Da die Alte Geschichte einem vierjährigen Cursus, also sehr verschiedenen Lebens- und Bildungsstufen dienen will, so ergeben sich für Ton, Haltung, Inhalt und Behandlung nicht geringe Schwierigkeiten. Was dem 19jährigen Jüngling angemessen ist, erscheint für den 15jährigen Knaben leicht zu schwierig. Dort kann man auf umfänglichere Lectüre rechnen, hier liegt in der Regel nur Xenophons Anabasis vor. Es läge nun nahe, die Theile, die für den Repetitions- und Ergänzungs-Cursus der Prima vorzubehalten sind, durch unterscheidenden Druck von dem Hauptttheil zu trennen. Besonders würde diese Ausscheidung die culturgeschichtlichen Stücke treffen. Doch habe ich bei der Schwierigkeit, die beiden Elemente auseinanderzuwirren, es einstweilen noch beim Alten gelassen, obwohl ich nicht gemeint bin, daß in Secunda alle Abschnitte oder alle gleich ausführlich zu behandeln seien. Der Lehrer wird die Auswahl selbst leicht treffen, (z. B. gehören auch die allgemeinen Einleitungen in die Prima) ebenso die Punkte, wo in Prima Zusätze und Erweiterungen nöthig werden.

VII.

Der dem Mittelalter bestimmte Theil des Hülfsbuches hat lediglich die Prima im Auge. Daß er sich auf deutsches Mittelalter beschränkt, ist schon oben gesagt worden. Er thut dies aus zwei Gründen. Einmal ist auch hier, diesem diffusen Stoff gegenüber, an sich schon Beschränkung nöthig, zumal man das Lehrpensum der Unterprima unbedingt bis zum Ende der deutschen Reformation (1555) führen muß, wenn man in dem Jahrescurs der Oberprima — neben Repetitionen der Alten Geschichte und geographischen Excursen — in gleichmäßigem Tempo bis 1815 gelangen will. Mit Recht verlangt auch die Westfälische Instruction (§ 5, fin.) diese Ziele. Aber es kommt ein innerer Grund hinzu, der für die Auslassung der separaten Geschichten Frankreichs, Englands, Italiens, Spaniens u. s. w. spricht. Der Blick des Schülers soll frühe geschärft und geübt werden für die Erkenntniß der Wahrheit, daß das Vaterland im Mittelalter Herz und Lebenspunkt der Weltgeschichte gewesen. Wenn die Eitelkeit de la grande nation sich unbefugter Weise schon im Mittelalter in den Mittelpunkt rückt, und schon Karl d. Gr. zu einem Franzosen umprägt, wenn der Engländer jene Jahrhunderte wesentlich vom insularen Standort aus betrachtet, so dürfen wir, die wir ein Recht dazu haben und nur den historischen Sachverhalt damit anerkennen, gewiß und vollends in der Schule das Mittelalter deutsch behandeln. Ja auch in seiner späteren Knechtsgestalt und während des chaotischen Ringens und Werdens einer neuen Zeit muß es dem Interesse des Schülers noch immer am nächsten bleiben. Wenn die Jugend die hohen Zeiten des Vaterlandes, die der sächsischen und staufischen Kaiser, mitgefeiert hat, so muß sie sich auch gewöhnen, von den Höhen in die Niederungen herabzusteigen und selbst während der vaterländischen Zuckungen des 14. und und 15. Jahrhunderts ihre Liebe und Theilnahme nicht auf

Frankreich oder England zu übertragen. Erst das 16. Jahrhundert, in dem die ephemere, aber das Vaterland so tief und auf lange in den Schatten stellende Monstrosität eines spanisch-burgundisch-amerikanisch-italisch-ungarisch-deutschen Weltreichs aufkommt, ändert auch für die Schule diesen Stand- und Gesichtspunkt.

Man wage also für die Gymnasien wenigstens den Schnitt und überlasse die Geschichte der übrigen Culturländer im Mittelalter ebenso fernerer Bildung wie man in der Alten Geschichte das Morgenland besser aus den Geschichtsstunden herausläßt. Nur bis dahin, wo die Nationalitäten noch ungeschieden nebeneinander stehen, und dann wieder, wo sie sich zu gemeinsamen Thaten zusammenthun — also bis zum Auseinanderfallen des großen Frankenreichs und wieder in den Kreuzzügen — fordern selbstverständlich auch die Nachbarländer Rücksicht, Italien aber bis zu einem gewissen Grade ohnehin wegen seiner Abhängigkeit vom deutsch-römischen Reich. Ebenso selbstverständlich ist es, daß der Ursprung des Islam, dessen Kampf mit der Kirche ja geradezu die ἀκμή des Mittelalters bildet, zur Sprache kommt.

Aber auch innerhalb der deutschen Geschichte ist die möglichste Verkürzung und Beschneidung des Stoffes von Nöthen. Schnelleres Hinwegeilen über die didaktisch minder ausgiebigen Strecken (welche die Forschung gerade am meisten zu reizen pflegen), längeres Weilen bei den größeren und helleren ist unumgänglich, so daß dem Schüler die großen Figuren im Vorgrund heller und leuchtender entgegentreten, wenn sie sich abheben von einem dunkler gehaltenen Hintergrund. Sonst verblassen die Helden der Geschichte und die Heldenzeiten zu νεκύων ἀμενηνὰ κάρηνα. — Solche Abbreviaturen sind möglich und nöthig z. B. bei der Geschichte der Merowinger nach Chlodwig, der Karolinger nach Karl d. Gr., bei mehreren deutschen Kaisern, besonders während der letzten Periode. Dann wird Zeit und Raum für die breitere Darstellung so überragender Persönlichkeiten wie Karls d. Gr.,

Ottos d. Gr., der beiden staufischen Friedriche u. A. gewonnen. Allerdings vollziehen sich oft in den an persönlichem Interesse und an Einzelthaten ärmeren Perioden die größten Culturfragen, sie sind so wenig in der merowingischen wie in der späteren karolingischen und in der Schlußzeit des Mittelalters unberücksichtigt geblieben.

Die Geschichte des Mittelalters in der Schule hat eben den Beruf, das Verständniß für das specifisch Vaterländische in der Jugend zu wecken. Das Nationale erscheint hier als ein Eignes und doch zugleich als ein genügend Fernes, um als Spiegel zu dienen. Eben um diesen Dienst leisten zu können, ist Detaillierung und ein volleres wärmeres Leben erforderlich. Das wird aber nicht blos durch Ausführung der Hauptpartien im Vortrage erreicht, es müssen die Subsidien bedeutender Einzeldarstellungen aus der Schülerbibliothek hinzutreten. Ich nenne nur Giesebrechts Kaisergeschichte, die kein Primaner ungelesen lassen sollte, eben weil sie einen Hauch jener nationalen Wärme an sich trägt, die der Jugend so wohl und so noth thut. Die vor allen von Sybel mit solcher Entschiedenheit und geistvollen Klarheit aufgestellte Controverse, die so zu sagen in die Räder der Entwickelung unseres deutschen Mittelalters seit Otto dem Großen eingreift, verbleibe der Wissenschaft, auf die Schule gehört sie nicht. Hier gilt es zuerst, die Wesenheit des Verlaufs mit unbefangenem Interesse zu erfassen und in den sächsisch-fränkisch-staufischen Kaisern nicht Träger eines Nationalfehlers und einer politischen Verkehrtheit, sondern die Vertreter deutscher Größe kennen zu lernen. Die Nachgedanken und die Kritik dürfen hier das noch nicht einreißen wollen, was erst zu bauen ist. Auch Raumers Hohenstaufen bei all ihrer wissenschaftlichen Schwäche, Partien aus Wilkens Kreuzzügen, manches aus G. Freitags Bildern aus dem Mittelalter u. a. d. A. sind geeignete Privatlectüre.

So viel gründlicher und lebendiger solche Einzelschriften in die Sache einführen, als es die Lehrstunden vermögen,

Quellen sind sie doch noch nicht. Quellenmäßigen Werth, um ein Bild des Mittelalters zu gewinnen, haben für den Schüler einmal die Stücke mittelhochdeutscher Dichtung, die sie im deutschen Unterricht kennen lernen, dann ein delectus aus historischen Quellen, den ich für wünschenswerth, wenn auch nicht für nothwendig halte. Die Frage steht anders als in der Alten Geschichte. Dort wies schon die Hauptthätigkeit der Schule, die philologische, auch für die Geschichte auf die Quellen hin, die zugleich alle oder großentheils literarischen Kunstwerth besitzen. Im Mittelalter fällt der letztere Vorzug meist weg und die ganze Frage wird eine Frage der Zeit und Gelegenheit bleiben. Eine knappe Auswahl aus den wichtigsten Historikern in einem mäßigen Band könnte für einzelne Freiwillige immerhin ein nützliches Hülfsmittel werden. Eine übertriebene Ausdehnung dagegen, wie sie wohl früher befürwortet wurde, läßt leicht die ganze Sache scheitern. Die Erfahrung macht auch in diesem Stück immer kleinlauter.

Gewiß ist das: kann man gerade beim Mittelalter irgendwie ein localgeschichtliches Interesse in den allgemeinen Gang der Geschichte einflechten, so fördert es die Sache in hohem Grade. Denn es entspricht der Wirklichkeit selbst. Gerade im deutschen Mittelalter besteht ja in den Theilen zur größeren Hälfte das Leben. Dies führt zur Frage nach der Culturgeschichte in jener Periode. Ich kann darüber hier nur wiederholen, was ich im Vorwort zur ersten Auflage ausgesprochen. Es ist noch heute meine Ueberzeugung, und sie wird es wohl bleiben. Besondere Abschnitte über Culturgeschichte sind, mit Ausnahme des Kapitels über den altgermanischen Staat und Volksglauben, mit gutem Bedacht nicht eingelegt. Was über Verfassungsverhältnisse und ständische Antiquitäten, also Ritterthum und Städteleben vor allem, der Schüler wissen muß, dazu sind die nöthigsten Lineamente suo loco in die Darstellung verflochten worden. Literaturgeschichte gehört meines Erachtens nicht in das Buch und den Unterricht. Der letztere kann und

soll gegebenen Falles auf den deutschen sich berufen und hinwinken, wie für die kirchengeschichtlichen Vorgänge, die das Buch nur in ihren Spitzen und Krisen berühren durfte, auf die Religionslehre. Mehr Skrupel machte mir die Frage, ob die Kunst, speciell die im Grunde allein in Betracht kommende Baukunst eine Stelle und Rücksichtnahme im Buch zu finden habe. Ich bin zu einem Nein als Ergebniß gekommen, unter dem Vorbehalt jedoch, daß dieselbe im Unterricht allerdings diese Berücksichtigung finden werde, am besten, wenn es sein kann, im Anschluß an ein Lebendiges und Gegenwärtiges, d. h. an eine gothische oder romanische Kirche des Schulortes, sonst mit Hülfe etwa der bekannten Lübkeschen Bildwerke, welche in Schulbibliotheken nicht fehlen sollten. Reichsstädte, Hansestädte, geschichtlich getränkte und gesättigte Landstriche überhaupt sind da günstiger gestellt. Wie läßt sich dem Kölner ein Bild deutschen Städtelebens im Mittelalter näher legen als dem Berliner, während diesem die neue preußische Geschichte ganz anders leiben und leben wird.

VIII.

Kein Theil der Geschichte ist im Lehrbuch wie im Unterricht so schwer zu behandeln als die Neuere. An keinem Theil zeigt sich auch mehr als an ihr die Verkehrtheit des gewöhnlichen Verfahrens.

Hier fehlt das unmittelbar gegebene Verhältniß des Schülers zu den Quellen und der Heimat seiner Studien wie in der Alten, zu dem nationalen Element wie in der Mittleren Geschichte. National deutsch läßt sich, wie schon oben bemerkt, die Neuere Geschichte unmöglich behandeln, wenn man sie nicht ihres Wesens und eigenthümlichen Charakters entkleiden will. Sie ist durch und durch universeller

Natur und die Behandlung in Prima muß derselben irgendwie Rechnung tragen. Aber wie? Soll wirklich wie in der Alten Geschichte der Dualismus, in der mittleren der Nationalismus, so hier der Universalismus unbedingt herrschen? Würde damit nicht das Grundgesetz verletzt werden, daß die Bildung der Gymnasien zur Wissenschaft zwar vorbereiten solle, aber der Vorhof noch nicht die volle reine Wissenschaft sein könne? Gerade dies Dilemma hat mich auf einen methodischen Mittelweg geführt, auf dem, wie ich hoffe, der Eindruck des universellen Charakters der neueren Geschichte dem Schüler gewahrt bleibt, ohne daß ihm das seinem Interesse näher liegende ethnographische Moment, ja ohne daß ihm auch nur das nationale da wo es wieder regeneriert und lebensmächtig eingreift, genommen wird. Ich möchte diese Methode, die ich nun seit Jahren ohne und mit dem „Hülfsbuch" erprobt habe, eine Art Gruppenbildung nennen. Die drei großen Zeitrichtungen, welche die Neue Geschichte beherrschen, — die reformatorische, die der staatlichen Omnipotenz in der absoluten Monarchie, die Tendenzeu und Stürme der Revolutionszeit — müssen dem Primaner in ihrer principiellen Bedeutung und universellen Wirkung möglichst nahe gebracht werden. Das ist aber nur denkbar, wenn ihm das Universelle zugleich als ein Concretes, das Weite als ein bestimmt Umgrenztes erscheint. Jene Bewegungen müssen sich für den Schüler localisieren, um sich zu abgerundeten Bildern gestalten zu können. Das geschieht, indem Buch und Lehrer einzelne Länder, die als Hauptvertreter der genannten Richtungen und Strömungen gelten können, herausgreifen und an diesen die Natur des Princips dem Schüler anschaulich machen. Natürlich nicht so, daß die Geschichte zur Exempelsammlung herabgedrückt wird. Sie muß im Gegentheil so sehr als das Wesen und das Leben erscheinen, daß durch möglichste Detaillierung das Interesse des Schülers zugleich für das Specielle und Speciellste dieses Landes, dieses Volkes, dieser Persönlichkeit geweckt

wird. So wird, was das Mittelalter auf der Schule nicht leisten konnte und sollte, eine Perspective auch auf andere Völker als das eigene geöffnet. Rückblicke auf deren Entwicklung in der Vorzeit werden, soweit möglich, nicht fehlen dürfen, so daß die Bedenken der Gegner einer bewußten nationalen Einseitigkeit im Mittelalter durch dies Verfahren noch mehr beseitigt werden dürften.

Ohne Frage ist die Gefahr größer nach der anderen Seite, daß nämlich der Faden der deutschen Geschichte in der Neuzeit sich ganz verliere in dem Gewirr der allgemeinen Verhältnisse. Da ist es denn ein Glück, daß auf drei weltgeschichtlich so reichen und bedeutungsvollen Vorgängen deutscher Geschichte das Auge des Schülers mit Befriedigung ruhen darf: auf der deutschen Reformation, auf Friedrichs des Großen überragender Heldengestalt und auf der Einheitsthat unserer Geschichte, den Freiheitskriegen. Und weiter gilt hier das im Eingang Angedeutete, daß die blutig errungene Lage der Gegenwart auch zum Verständniß des Vorhergehenden der Schlüssel ist, daß unsere an Erfolgen und Hoffen so reiche Zeit dieses nationale Interesse aufs Neue entfesselt hat; daß nun Preußen, auf das der Blick der Nation seit zwei Jahrhunderten in Haß oder Liebe, aber unverwandt gerichtet bleibt, der Punkt ist, um den sich das Ganze krystallisiert. Oder wäre es gleichgültig, ob wir — wie noch vor wenigen Jahren geschehen mußte — die neue Geschichte 1815 mit einem Fragezeichen schließen und mit einem Blick in eine wirre und aussichtslose Folgezeit vaterländischer Geschichte, oder ob — wie wir es jetzt dürfen — dem auch heute einzuhaltenden Schlußpunkt jenes Stufenjahres ein Epilogus voll Zuversicht und heller Ausblicke folgt? —

Mit diesem festen Boden unter den Füßen können auch die Zeiten der Ohnmacht Deutschlands, in denen sich sein Licht zu verdunkeln scheint, den patriotischen Sinn wecken helfen, weil der Schüler die Schäden und die Schuld erkennen kann, durch die das Vaterland aus dem Centrum seiner alten

Weltſtellung heraus an einen fernen Punkt der Peripherie geworfen wurde. Durch die angeſtrebte Verbindung von univerſaler und ethnographiſcher Behandlung der Neuen Geſchichte wird auch dem ethiſchen Intereſſe, ohne Frage doch dem am tiefſten wirkenden Hebel beim Geſchichtsunterricht, ſo weit möglich, Rechnung getragen. Einmal, indem wir überall das Größte, Kräftigſte, Vorbildliche aufſuchen; dann, dem Vaterlande ſelbſt gegenüber, aus dem eben angeführten negativen Grunde. — Wenn der Schüler in der Abfallsgeſchichte der Niederlande erfährt, was ein kleines Volk vermag, wenn ſein inneres Leben groß, geſund und dadurch mit Gottes Hülfe unüberwindlich iſt, das concordia res parvae crescunt, wenn er den großen Kurfürſten und den großen König, den Anfänger und Vollender des preußiſchen Staatslebens, nach Schülermaß würdigen lernt, ſo iſt das ein ethiſches Capital. Und umgekehrt: wenn er von der barbariſchen Kriegführung des allerchriſtlichſten und allercivilisierteſten vierzehnten Ludwig, der Entweihung der Speyerer Kaiſergräber hört; wenn ihm klar wird, daß es im Revolutionszeitalter einer zwanzigjährigen nationalen Buße bedurfte, um 1813—1815 wieder zu nationalen Ehren zu kommen, ſo iſt das auch für den Schüler ſchon ein discere iustitiam. — Das gerade in der neueren Geſchichte beſonders gepflegte biographiſche Moment kommt fördernd hinzu.

Aber bei alledem bleibt es wahr, daß in der neueren Geſchichte der ethiſche Factor zurücktritt, daß in erſter Linie der Verſtand des Schülers, ſein Denkvermögen in Anſpruch zu nehmen iſt.

Es liegt das in der Natur des Objects. Auf ein Verſtändniß des Zuſammenhangs der Ereigniſſe über blos gedächtnißmäßige und blos leidenſchaftliche Aneignung hinaus kommt es an; ein Anfang und eine Ahnung wiſſenſchaftlichen Verhaltens. Schon von vornherein bei dem Erfaſſen der Ueberſicht, die dieſem Theile zu Grunde liegt. Ich lege beſonderen Werth darauf, daß dieſe — der Schlüſſel zum

Ganzen und ein immer wieder hervorzusuchender Anhalt für das Gedächtniß — nicht blos fest eingeprägt, sondern auch wirklich verstanden wird. Mich macht in dieser Forderung nicht irre, daß die pädagogische Theorie sagt: „die Uebersicht zu Anfang zu geben ist gegen alle Psychologie". Dann nämlich, wenn sich in dem Schüler tabula rasa, vielmehr ein vacuum vorfindet. Diese leere Tafel ist freilich nicht mit Uebersichten, sondern mit Facten, Namen, Ziffern zu beschreiben, in unserm Falle aber sind aus den frühern Klassen, aus mannigfacher Lectüre, aus den ersten Theilen des Lehrbuchs und ihren Uebersichten Stoff und Voraussetzungen zur Genüge vorhanden. Gleichwohl ist das volle Verständniß jener Uebersicht erst am Schluß der Neuen Geschichte möglich.

Die oben angedeutete Dreitheilung empfiehlt sich, dünkt mich, durch ihre Einfachheit und Natürlichkeit, indem sie in keiner Weise etwas in die Geschichte hineinträgt, vielmehr das Gesetz in ihr findet und aus ihr entwickelt. Viel Lehrstoff, den andere Schulbücher bringen, fehlt hier, mit voller Absicht. Auch hier strenge Sichtung und der Versuch, was an Breite abgeht, nach der Tiefe hin durch reichere Detaillierung der gegebenen Hauptstücke zu ersetzen. Denn gerade die Neuere Geschichte, bei der jede eigentliche Quellenanlehnung fehlt, bedarf innerhalb des zulässigen Rahmens einer reicheren Stofffülle.

Wiederholte eigene und fremde Prüfung haben mir bestätigt, daß in den Haupttheilen und in den diesen subsumierten Abschnitten nichts irgend dem Schüler Wesentliches übergangen ist. Auch die Rückblicke in die Vergangenheit, welche einzelne capita einleiten und dieselben aus ihrer Isolierung herausheben, haben sich als praktisch bewährt. Das etwaige Bedenken, daß einzelne Ereignisse an einer andern Stelle, als wo man sie zunächst und nach chronologischer Ordnung sucht, — wie z. B. Spaniens Hebung unter Ferdinand und Isabella, die Entdeckung Amerika's, die englische Reformation u. a. — und in anderem Zusammenhang vorkommen, wird schwinden,

wenn man die triftigen Gründe erwägt, die sie im Interesse des Verständnisses in solche Zusammenhänge gebracht hat. —

Auch vor dem naheliegenden Mißverständniß hat der Lehrer bei unserer Periodenaufstellung zu warnen, als ob eine solche Hauptrichtung plötzlich und unvermittelt mit dem angegebenen Jahre ins Leben träte. Er muß dem Schüler klar machen, daß vielmehr immer eine langsam reifende Vorentwicklung voraufgeht. So findet sich das Streben nach absoluter Monarchie spurenweise schon im Mittelalter, vollends an der Schwelle der Neuen Zeit, bei Ludwig XI. von Frankreich, bei dem spanischen Königspaar Ferdinand und Isabella, bei den deutschen und außerdeutschen Fürsten im Reformationszeitalter, bei Karl V. und Franz I., bei Heinrich VIII. und Ferdinand II., bei allen Bekennern der Macchiavellischen Doctrin, aber der Höhepunkt dieser Richtung, wo sie volle Gestalt gewinnt als System und politisches Dogma der Zeit, beginnt mit Ludwig XIV.

Um das Verfahren des Buchs bei diesem schwierigsten Theil ins Licht zu setzen, bedarf es nur einer Vergleichung mit den verbreitetsten Lehrbüchern. Ich wähle als Vertreter fast der ganzen Gattung die Grundrisse von E. A. Schmidt, Pütz und Dietsch. Alle drei setzen die Neue Geschichte bis zur Gegenwart, in jeder neuen Auflage immer usque ad hunc diem fort. Der Erstgenannte läßt die erste seiner vier Perioden von 1492—1661 (1660) gehen und zerlegt dieselbe in drei Zeiträume, denen er einen culturgeschichtlichen Anhang über Handel und Gewerbfleiß, Wissenschaft und Kunst Europas anschließt. Der erste dieser Zeiträume zerfällt wieder in fünf Theile: 1. Entdeckung Amerikas; 2. Kriege in Italien 1494—1515 und Deutschland von 1493–1519; 3. Kaiser Karl V., König Franz I. von Frankreich und Sultan Suleiman II.; 4. Die Reformation in Deutschland und in der Schweiz; 5. England und das nördliche und östliche Europa, d. h. die Geschichte Englands, Schottlands, Dänemarks, Norwegens, Schwedens, Polens, Rußlands und der Osmanen. —

Heißt das den Stoff und die Köpfe hell machen oder sie wie geflissentlich in ein dunkles Chaos einführen? Kein Geschichtslehrer kann und wird nach einer solchen dispositio indisposita unterrichten. — Fast buchstäblich die gleiche Anarchie herrscht in der Neueren Geschichte von Pütz. Ich wähle den „Zweiten Zeitraum" vom westfälischen Frieden bis zur französischen Revolution, der wieder in zwei Abschnitte, bis zum spanischen Erbfolgekrieg u. s. w. und von da bis zur Revolution zerfällt. In dem zweiten Abschnitt werden in 14 (!) Abtheilungen (§§) abgehandelt: der spanische Erbfolgekrieg, der nordische Krieg, Kaiser Karl VI., der österreichische Erbfolgekrieg und die beiden ersten schlesischen Kriege, der dritte schlesische oder siebenjährige Krieg, Kaiser Joseph II. und Friedrich der Große nach dem siebenjährigen Kriege, Frankreich, Großbritannien, Spanien unter den Bourbonen, Portugal unter dem Hause Braganza, Dänemark, Schweden seit dem Ausgang des nordischen Krieges, Rußland, das osmanische Reich. — Ist es bei solcher Confusion in Theorie und Praxis zu verwundern, daß tiefer blickende Pädagogen überhaupt irre wurden an der Verwendbarkeit der Neueren Geschichte für den Bildungszweck der Gymnasien? Freilich stört sich in praxi kein Lehrer an solchen Irrfaden, aber dieser stille und consequente Protest gegen die Grundlage des Unterrichts ist nicht minder vom Uebel. — Ein gleiches Schema aus dem nach den nämlichen Grundsätzen gearbeiteten und außerdem mit culturgeschichtlichem Lehrstoff überbürdeten Dietsch'schen Grundriß hinzuzufügen, kann ich mir und dem Leser ersparen. Dies Grundgebrechen tritt in dem genannten und noch vielen ungenannten Lehrbüchern gerade in der Neueren Geschichte am grellsten hervor, vorhanden ist es auch im Mittelalter, am wenigsten in der Alten Geschichte, die sich schier von selbst gliedert. Von diesem πρῶτον ψεῦδος abgesehen, bieten die genannten Schulbücher im Einzelnen viel Gutes. Aber es kann doch nimmer die fehlende Klarheit in den Grundlinien gut machen. —

Es versteht sich, und ein Blick in unser Buch zeigt es, daß auch innerhalb der besprochenen Theilung die Stoffmassen aufgelöst sind in faßliche und übersichtliche Gliederungen. Da wo (wie in der Reformationszeit mit den gleichzeitigen Kriegen) parallellaufende Ereignisse ineinanderwirken und sich wechselseitig bedingen, ist auch der Druck durch Einrücken des in zweiter Linie Stehenden zu Hülfe gekommen.

Was die Culturgeschichte anlangt, so habe ich auch auf die Neuere Geschichte die oben (S. 30) bezeichneten allgemeinen Grundsätze angewandt.

Culturgeschichte als solche, d. h. als selbständiges Glied findet sich in diesem Theile nicht. Und doch ist derselbe voll culturhistorischer Momente. Schon die Eintheilung des Ganzen nach kirchlichen und staatlichen Bewegungen und Zuständen ist culturgeschichtlicher Art. Die großen Culturfragen, wie Licht und Schatten der absoluten Monarchie, Emporkommen des Bürgerstandes, Wesen und Schicksal der republikanischen Staatsform in großen und centralisierten Staaten, Begriff und Entstehungsart der politischen Form der Zeit, der constitutionellen, der centripetale und centrifugale Zug in unserm Nationalleben, — diese und andere Fragen der Art müssen dem Schüler lebendig werden. Man mag wollen oder nicht, die Ereignisse reden von selbst. Bleiben sie für den Schüler stumm, so ist das seine oder des Lehrers Schuld. Das Gesetz, dem das Buch gegenüber der Culturgeschichte folgt, ist einfach dies: alle diese Zuständlichkeiten in den engsten Rapport zu setzen mit der bewegenden That und deren Trägern. So bilden die Zustände des Reichs und der Kirche vor der Reformation einen Theil dieser Bewegung, deren Motive in ihnen liegen. Aehnliches wiederholt sich bei dem Abfall der Niederlande. Daß bei der Glanzzeit der englischen

Geschichte unter Elisabeth von Shakespeare ein Wort gesagt wird, ist ebenso selbstverständlich, als daß das Zeitalter Ludwigs XIV. auch in seinen friedlichen Lebensäußerungen, die doch auch wie ein stiller Eroberungszug durch die Welt gehen, vor das Auge des Schülers tritt. Aber die vier Abschnitte, die das Buch hierüber bringt, — Hofleben; französische Kunst, Literatur, Wissenschaft; Staatsverwaltung; kirchliche Verhältnisse — treten doch eben als Ausflüsse, also wieder als Thaten der Persönlichkeit des Selbstherrschers auf. Racine, Molière, Corneille haben geradezu politisch-socialen Charakter. Gleiches gilt von dem französischen Literaturzweig, der die Revolution in den Geistern und der Volksbildung vorbereiten hilft, von Voltaire, Rousseau, Montesquieu. Anders steht es in der deutschen Geschichte. Von den preußischen Zuständen in Staat und Heer kommen allerdings bei dem großen Kurfürsten und dem großen König die Hauptpunkte zur Sprache. Von der Reichsverfassung, wie sie wesentlich bis zum Ende des Reichs besteht, kann noch einmal beim Westfälischen Frieden die Rede sein. Die deutsche Literatur dagegen gehört nicht in das Geschichtsbuch. Wohl kann der Lehrer im Zeitalter Friedrichs d. Gr., im Anschluß sogar an des Königs Jugendgeschichte, der Sclavenfesseln gedenken, mit denen sich unsere französierte Bildung schleppte, er kann auch die Namen derer nennen, die vor allen diese Ketten sprengten, alles Einzelne dagegen ist dem deutschen Unterricht zu überlassen. Nur ein Erwähnen, ein Erinnern an auswärts liegende und anderwärts besprochene Dinge ist möglich. Auch die Momente aus der Geschichte der Wissenschaft, die dem Schüler nahe liegen oder nahe gebracht werden können, sind gelegentlichen Winken in dem deutschen, religiösen, altsprachlichen, physikalischen Unterricht zu überlassen. Etwas Vollständiges und Zusammenhängendes zu geben wäre doch unmöglich; und über Winke, die weitere Aussichten öffnen, geht überhaupt das Schulbedürfniß hier nicht hinaus. Selbst für die Realschulen erkenne ich keine weiter greifende Nöthigung an, doch heißt es hier in

dubiis libertas. Es ist also dem Lehrer unverwehrt, z. B. aus der Geschichte der Erfindungen am Schluß der Neueren Geschichte einige Hauptdata anzuschließen.

Die Neue Geschichte zeigt dem Schüler nicht, wie die Alte, zum Theil die Mittlere, den Weg zu den Quellen. Ja die eigentlichen und ursprünglichen Quellen entziehen sich, seitdem die Neuere Geschichte wesentlich aus dem ungedruckten Material der Archive herausgearbeitet wird, selbst dem Lehrer wie dem gesammten Lesepublicum. Dafür erfreuen wir uns einer täglich sich mehrenden historischen Literatur, die auf dem festen Grund der Forschung ruht und das vergangene Leben in Wahrheit reproduciert. Freilich kommt dieselbe nur ausnahmsweise unseren Schülern unmittelbar zu gut. Gerade der Geschichtschreiber, dem die Regeneration der Neueren Geschichte das Beste und Größte dankt, Ranke ist in seiner ganzen Eigenart doch auch dem besten Primaner nur in sehr beschränktem Maße zugänglich, während der Geschichtslehrer keines seiner Hauptwerke darf ungelesen, ungenutzt lassen. Einige Abschnitte, Charakteristiken namentlich, lassen sich aus den Fürsten und Völkern von Süd-Europa, aus der Englischen und Französischen Geschichte herausheben und vorlesen, um dem Schüler von dieser Art und Kunst eine Anschauung zu geben, größere Partien sind nur aus der Reformationsgeschichte, zumal aus ihren beiden ersten Bänden, einem gereiften Primaner wahrhaft verständlich. Nicht minder entziehen sich Droysen in seiner Geschichte der preußischen Politik, v. Sybel in der Revolutionsgeschichte u. a. dem rechten Verstehen und Genießen des Schülers. Dagegen ist Hänssers Deutsche Geschichte wohl zugänglich und fesselt ungemein. Sybels Vorlesungen über die Befreiungskriege sollte jeder Primaner in sich aufnehmen. Ein kleiner Kanon unserer geschichtlichen Klassiker,

wie er für Schule und Schüler geeignet und heilsam wäre, ließe sich leicht aufstellen. Vor Allem sollten Lehrer und Schülerbibliotheken auf die historische Biographie von Luther bis zu der des Ministers von Stein herab das Interesse des Schülers hinlenken. Hier ist ein Ersatz für die Quellen selbst und der Boden, wo, wie nirgends sonst, begeisterte Liebe zur Geschichte groß wächst. Das ist kräftige Kost, und wer sie schmackhaft findet, der dreht manch anderm schaalen Gericht den Rücken.

Eins bleibt übrig, die Frage nach dem Schlußpunkt der Neueren Geschichte. Das Buch schließt auch in seiner neuen Auflage anno 1815. Freilich liegt zwischen seinem ersten Erscheinen (1864) und heute das Jahr, das wohl ermuthigen könnte, den Faden durch die mancherlei Wüsten und Steppen, durch das Gewirr und die Zerfahrenheit der Zwischenjahre, der modernen εντηκονταετία nunmehr weiterzuführen, weil auch der Schüler jetzt in der ihn und uns nächstliegenden deutschen Frage, die in eminentem Sinne auch eine europäische Frage ist, Land und Licht sieht. Auch bin ich keineswegs gemeint, daß der Unterricht auf dies einstweilige Ziel und auf den Weg dazu nicht epilogisch einen Blick werfen sollte. Aber damit auch genug. Die verwickelten Wege dieser Zwischenzeit selbst die Schüler zu führen, ist ganz unmöglich. Schon die Natur des Objectes verbietet es, und es ist mir nie klar geworden, was die meisten Lehrbücher im Grunde dachten und wollten, wenn sie nicht eher zur Ruhe kommen, als bis sie sich und den Schüler durch das Labyrinth der europäischen, amerikanischen, asiatischen Ereignisse hindurchgewunden haben. Wer sich die Art des Gegenstandes an der Hand von Gervinus' Sisyphusarbeit, die sich an diesem spröden Stoff keuchend und Niemanden befriedigend abarbeitet, einmal gründlich vergegenwärtigt hat, ich meine, dem müßte das manum de

Trieb zerstörende Einlernen vor der Reifeprüfung möglichst fern zu halten weiß, mit dem Austritt aus der Schule das Interesse für Geschichte nicht auszieht, sondern auf die Hochschule und von da in das fernere Leben ein Verlangen nach Mehr mitnimmt. Vitae discimus.

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.

THE BORROWER WILL BE CHARGED THE COST OF OVERDUE NOTIFICATION IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW.

STAMP RETURN
CHARGE
CANCELLED

Educ 2235.8
Zur Frage uber den Geschichts-Unte
Widener Library
005242912
3 2044 079 729 489